DOCUMENT RESUME

ED 463 995 SO 033 611

TITLE	Globalizacion y Educacion (Globalization and Education).
INSTITUTION	Navarra Univ., Pamplona (Spain).
ISSN	ISSN-1578-7001
PUB DATE	2001-00-00
NOTE	160p.; Published annually. Theme issue.
AVAILABLE FROM	Departamento de Suscripciones de Estudios Sobre Educacion, Edificio de Bibliotecas, Universidad de Navarra, 31080 Pamplona, Navarra, Spain (one-year subscription, $27). Tel: 948-425-600; Fax: 948-425-636; e-mail: ese@unav.es; Web site: http://www.unav.es/educacion/ese/.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	English, Spanish
JOURNAL CIT	Estudios, Sobre Educacion; n1 2001
EDRS PRICE	MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Administration; Citizenship Education; Cooperative Learning; *Educational Practices; Educational Research; *Ethics; Foreign Countries; *Global Approach; *Interdisciplinary Approach; *Social Problems; Volunteers
IDENTIFIERS	Development Education; *Educational Issues; *Globalization; Moral Education; Solidarity; Spain

ABSTRACT

This journal issue introduces key points in education from a humanistic and interdisciplinary perspective. Articles are in Spanish (one article is in English) and each one contains a brief abstract in English. Research studies included are: "Globalizacion, Desarrollo y Pobreza (Reflexiones desde la Libertad)" (Juan Jose Toribio); "La Educacion (Moral y Civica) en una Sociedad Globalizada" (Concepcion Naval); "Educar en la Globalizacion. El Programa del Progreso Material" (Jose Antonio Garcia-Duran); "Globalizacion: Nuevas Practicas Educativas" (Charo Reparaz Abaitua, Jose Ignacio Mir Montes, and Fernando Garcia Fernandez); and "La Globalizacion: Germen de la Sociedad Solidaria" (Alfredo Rodriguez Sedano and Francisco Altarejos). Articles in the "Notas" section include: "Hay un Nuevo Management?" (Carlos Cavalle); "The Human Face of Globalization: Implications in Education" (Maria Riza Bondal); "Voluntariado: 2001, Proyecto Global de Accion" (Aurora Bernal Martinez de Soria); "Una Estrategia Eficaz para Fomentar la Cooperacion" (Sonia Lara Ros); "Sobre la Globalizacion" (Jose Perez Adan); and "La Etica del Mundo en que Vivimos" (Joan Fontrodona). The issue concludes with 12 book reviews and a list of 15 recently published works. (BT)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 463 995

SO 033 611

#001

Globalización y educación

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

ESTUDIOS SOBRE EDUCACION

NUMERO MONOGRÁFICO

ESE

www.unav.es/educacion/ese/

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

Edificio de Bibliotecas. Campus Universitario
Universidad de Navarra. 31080. Pamplona. España

Universidad de Navarra
Facultad de Filosofía y Letras

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

J. P. Vente

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2

BEST COPY AVAILABLE

Redacción y suscripciones
Revista
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN
Edificio de Bibliotecas
Universidad de Navarra
31080-Pamplona. España
Teléfono: 948 425 600
Fax: 948 425 636
Email: slara@unav.es
http://www.unav.es/educacion/ese/

Periodicidad Anual

Edita Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S. A.

Diseño Original
Andoni Eguzkiza

Producción e impresión
Gráficas Eguzkiza

D.L. NA-3232-2001
ISSN 1578-7001

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN no se identifica, necesariamante, con las ideas contenidas en la misma, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

ESE. Consejo Editorial

Directora Concepción Naval Durán
Vocales Alfredo Rodríguez Sedano
Auroral Bernal Martínez de Soria
Gerardo Castillo Ceballos
Secretaria Sonia Lara Ros

ESE. Consejo Científico

Prof. Francisco Altarejos, Universidad de Navarra
Prof. José Luis García Garrido, UNED
Prof. Aquilino Polaino-Lorente, Universidad Complutense
Prof. Conrad Vilanou, Universitat de Barcelona
Prof. David Isaacs, Universidad de Navarra
Prof. Javier Tourón, Universidad de Navarra
Prof. José Manuel Esteve, Universidad de Málaga
Prof. Terence H. McLaughlin, Cambridge University, UK
Prof. Sandra Stotsky, Harvard University, USA
Prof. David Carr, University of Edinburgh, UK
Prof. Robert Constable, Loyola University, Chicago, USA
Prof. José Luis Rodríguez Diéguez, Universidad de Salamanca
Prof. Pierpaolo Donati, Università di Bologna, Italia
Prof. Rina Villegas, University of Asia and the Pacific, Filipinas

#001 2001
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN
ESE

ESE. Contenidos 001

Estudios 001

Ea.001 PAG | 11
JUAN JOSE TORIBIO
Globalizacion, desarrollo y pobreza (Reflexiones desde la libertad)

Eb.001 PAG | 21
CONCEPCIÓN NAVAL
La educación (moral y cívica) en una sociedad globalizada

Ec.001 PAG | 37
JOSE GARCIA-DURAN
Educar en la globalización. El programa del progreso material

Ed.001 PAG | 43
CHARO REPARAZ ABAITUA
JOSE IGNACIO MIK MONTES
FERNANDO GARCIA FERNANDEZ
Globalización: nuevas prácticas educativas

Ee.001 PAG | 59
ALFREDO RODRIGUEZ SEDANO
FRANCISCO ALTAREJOS
La globalización: germen de la sociedad solidaria

Notas 001

Na.001 PAG | 77
CARLOS CAVALLE
¿Hay un nuevo *management*?

Nb.001 PAG | 81
MARIA RIZA BONDAL
The human face of globalization: implications in education

Nc.001 PAG | 91
AURORA BERNAL MARTINEZ DE SORIA
Voluntariado: 2001, proyecto global de acción

Nd.001 PAG | 99
SONIA CARABIAS
Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación

Ne.001 PAG | 111
JOSE PEREZ ADAN
Sobre la globalización

Nf.001 PAG | 123
JOAN CONTRERAS
La ética del mundo en que vivimos

Recensiones 001

Ra.001 PAG | 131
JOSEPE MARIA DUART PAIDOS
La organización ética de la escuela y la transmisión de valores

Rb.001 PAG | 134
CHARO REPARAZ
ANGEL SOBRINO
JOSE IGNACIO MIK
Integración curricular de las nuevas tecnologías

Rc.001 PAG | 135
GERARDO CASTILLO CEBALLOS
De la Universidad al puesto de trabajo. Estrategias y recursos para acceder al primer empleo

Rd.001 PAG | 137
CONCEPCION NAVAL
CARMEN ORPINEDA
Una voz diferente en la educación moral

Re.001 PAG | 142
HEIDI SCHWEIZER
Designing and Teaching an On-Line Course. Spinning Your Web Classroom

Rf.001 PAG | 144
FERNANDO GIL
GONZALO HAVER
DAVID REVERO
La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades

Rg.001 PAG | 148
JOSE LUIS GARCIA GARRIDO
CARMEN JOSE ALEJOS GRAU
ALFREDO RODRIGUEZ SEDANO
Esquemas de Pedagogía Social

Rh.001 PAG | 150
JUAN MANUEL COBO SUERO
Ética Profesional en Ciencias Humanas y Sociales

Ri.001 PAG | 152
JOSE MARIA QUINTANA
Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional

Rj.001 PAG | 156
MARIA VICTORIA TRIANES
MARIA TERESA DE LA MORENA
ANGELA MARIA MUÑOZ
Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar

Rk.001 PAG | 158
RAFFAELE SIMONE
La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo

Rl.001 PAG | 160
AMITAI ETZIONI
La Tercera Vía hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo

Libros recibidos 001

LRa-h PAG | 164

Presentación 001

LA UNIVERSIDAD COMO COMUNIDAD de profesores y alumnos que trabajan en una tarea común, consistente en la investigación y en la docencia, manifiesta su genuino espíritu de servicio, entre otras cosas, en la transmisión del saber adquirido a través de las publicaciones, que representan a su vez el esfuerzo común que se lleva a cabo día a día.

El Departamento de Educación, en su trayectoria al servicio de la sociedad y la comunidad universitaria, manifiesta, una vez más, con el inicio de la publicación de esta revista ese espíritu de servicio.

Nace *Estudios sobre Educación* con una clara vocación de apertura e interdisciplinariedad, con un pretendido fondo humanístico que vertebre e imbrique todas las cuestiones sociales, que por ser sociales son básicamente humanas, sin obviar las valiosas aportaciones metodológicas que, desde otros ámbitos del saber, facilitan una mayor comprensión de la realidad humana. En un mundo social y cambiante lo importante no son realmente los cambios sino amar y buscar la verdad, que se esconde en esos cambios, fruto del esfuerzo intelectual, componente fundamental de la función universitaria.

Quisiéramos destacar dos aspectos que están en el fondo de esta nueva singladura: la actitud que acompaña al espíritu investigador y un modo de entender la educación que no puede disociarse de la libertad.

En una reciente entrevista al Gran Canciller de la Universidad de Navarra, publicada en la revista *Nuestro Tiempo*[1] en enero-febrero del 2000, al responder a la cuestión sobre qué espera de la actividad investigadora de los profesores, señalaba que "a quienes trabajan en la Universidad de Navarra les pediría que sigan indagando especialmente aquellas cuestiones que tengan amplias repercusiones sociales". Éste es el objetivo prioritario que nos hemos marcado el Consejo Editorial y junto a nosotros, también el Consejo Científico, a quienes queremos agradecer, a través de

[1] *Nuestro Tiempo* es una revista que edita la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra desde julio de 1954. El primer director fue el profesor Antonio Fontán.

estas líneas, su gustosa aceptación para formar parte de ese Consejo y contribuir con su saber a impulsar el diálogo sincero y abierto en la búsqueda de la mejora social.

Para el logro de ese objetivo, el universitario en su faceta investigadora mantiene una permanente actitud de apertura a lo real, condición imprescindible para el diálogo sincero. Con este espíritu, abierto y sincero, nace *Estudios sobre Educación*.

Muy a propósito vienen estas líneas cuando nos disponemos a celebrar en la Universidad de Navarra dos acontecimientos, coincidentes en el tiempo pero con una distancia de medio siglo, que tienen, sin duda, un sentido histórico: el Centenario del nacimiento del Fundador y el Cincuentenario del inicio de las actividades docentes e investigadoras de la Universidad en 1952.

El segundo aspecto que queremos destacar es una idea, comúnmente admitida en la comunidad universitaria, pero que merece la pena ser resaltada por la extraordinaria riqueza antropológica que presenta: "educación en la libertad".

Alejandro Llano, catedrático de metafísica y antiguo Rector de esta Universidad, señalaba en un artículo titulado *Libertad radical*, publicado en 1993, que este modo de entender la educación "significa que la formación no es un acontecimiento mostrenco, manipulable por la aplicación de procedimientos técnicos. Esto equivaldría al uso de formas, más o menos sofisticadas, de coacción. Y tal imposición puede, si acaso, inducir manierismos, producir estereotipos, transmitir informaciones o destrezas. Pero nunca generará sabiduría, es decir, un saber que sea al mismo tiempo el cultivo de un modo de vida".

Ciertamente educar en la libertad, continúa Alejandro Llano, "se refiere, ante todo, a la libertad-para: a la libertad entendida más como proyecto y compromiso que como independencia o desvinculación (...). Se podría decir que educar no es colonizar la mente de los alumnos: es facilitar la emergencia de su propia alma; es solidarizarse sabiamente con el despliegue de la libertad radical".

En la actitud que preside la acción investigadora y en el modo de entender la educación desde la libertad, se condensan los compromisos de *Estudios sobre Educación*. Un compromiso que nace del respeto y la dignidad de la persona humana y tiene como fin contribuir con un carácter interdisciplinar y dialógico a la mejora de la sociedad.

El inicio de esta Revista, con el número monográfico que se presenta, no puede ser más alentador. Disciplinas aparentemente tan dispares, como pueden ser la economía y la educación, encuentran en este foro un lugar común de encuentro y de diálogo. La misma globalización pone de manifiesto el enriquecimiento que supone afrontar los temas desde perspectivas distintas y con voces tan dispares a primera vista. Economistas, sociólogos, educadores y filósofos abren perspectivas ante una realidad tan compleja que es pertinente abordar sin pretender, por ello, cerrar el

discurso. La libertad radical en una sociedad abierta excluye discursos cerrados que no miren a un constante crecimiento personal.

Como Consejo Editorial nos alegra poder presentar este primer número de *Estudios sobre Educación* a la que deseamos un próspero futuro. Queremos manifestar nuestro especial agradecimiento al profesor Angel Luis González, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras, por su constante ánimo para sacar adelante esta iniciativa; sin su apoyo no hubiera sido posible llegar hasta aquí. También agradecer su ayuda a todos los profesores del Departamento de Educación, y aprovechar la oportunidad para invitar a la participación en este foro a docentes e investigadores que con su contribución, estamos convencidos, saldrá beneficiada y fortalecida toda la comunidad universitaria.

Consejo Editorial de Estudios sobre Educación
Pamplona, 25 de Diciembre de 2001

Estudios 001

Ea.001 PAG | 11

JUAN JOSÉ TORIBIO

Globalización, desarrollo y pobreza (Reflexiones desde la libertad)

Eb.001 PAG | 21

CONCEPCIÓN NAVAL

La educación (moral y cívica) en una sociedad globalizada

Ec.001 PAG | 37

JOSÉ ANTONIO GARCÍA-DURÁN

Educar en la globalización. El programa del progreso material

Ed.001 PAG | 43

CHARO REPÁRAZ ABAITUA, JOSÉ IGNACIO MIR MONTES, FERNANDO GARCÍA FERNÁNDEZ

Globalización: nuevas prácticas educativas

Ee.001 PAG | 59

ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO, FRANCISCO ALTAREJOS

La globalización: germen de la sociedad solidaria

Globalización, desarrollo y pobreza (Reflexiones desde la libertad)

A COMPACT SYNTHESIS DEALING WITH GLOBALIZATION AND ITS CONSEQUENCES: DEVELOPMENT AND POVERTY. LOOKING TO THE FUTURE, SIX CONSIDERATIONS ARE SUGGESTED FOR AN ADEQUATE INTERPRETATION OF GLOBALIZATION. IT CONCLUDES THAT SOCIAL SENSITIVITY AND ECONOMIC RATIONALITY ARE GOING IN THE SAME DIRECTION, PRESIDED OVER BY ETHICS.

KEYWORDS: GLOBALIZATION, DEVELOPMENT, POORNESS, ETHICS.

Ea001

Juan José Toribio

Profesor ordinario.
Director IESE. Madrid
JJToribio@iese.edu

EL NUEVO SIGLO, APENAS COMENZADO, plantea en el orden económico internacional, un número importante de cuestiones, que habrán de exigir a la comunidad universitaria serios esfuerzos de reflexión. Una de esas cuestiones es la relativa a la pervivencia de situaciones de pobreza, a veces extrema, en un mundo que registra, al mismo tiempo, grandes conquistas sociales y económicas, al amparo de la llamada "globalización".

1. UNA DEFINICIÓN

Entendemos por "Globalización" el proceso de *"acelerada integración mundial de las economías, a través de la producción, el comercio, los flujos financieros, la difusión tecnológica, las redes de información y las corrientes culturales"*. Tal es, literalmente, la definición que del fenómeno globalizador propone el Fondo Monetario Internacional (International Monetary Found, 1997). Se trata, sin duda, de una definición tan completa como apropiada, que trasciende aspectos puramente económicos de producción, financiación y comercio, para extender el concepto a consideraciones de índole técnica y sociológica.

En diversas ocasiones se ha señalado, con razón, que, bajo el punto de vista económico, la globalización no constituye una novedad radical en el acontecer histórico. De hecho, el mundo económico experimentó ya un fuerte impulso integrador a lo largo del siglo XIX, cuando los antiguos monopolios coloniales de comercio dejaron paso a una plena libertad de transacciones, de forma que el volumen de comercio internacional, como proporción del PIB mundial, no era en 1870 muy distinto del que registramos hoy.

Si alguna novedad aportó, en este sentido, el siglo XX, fue precisamente la de volver a cerrar la actividad económica dentro de ámbitos estrictamente nacionales, especialmente tras el estallido de la Primera Guerra Mundial en 1914. El cataclismo, que por su dimensión carecía de antecedentes históricos, impuso una militarización general de las sociedades europeas y, con ella, un decidido abandono del espíritu libre-cambista del siglo anterior. Tras el tratado de Versalles, comenzó a recuperarse tímidamente el impulso globalizador, pero el socialismo emergente, la Gran Depresión de 1929 y, sobre todo, el inicio de la Segunda Guerra Mundial yugularon definitivamente las esperanzas de recuperación de las relaciones internacionales en el ámbito económico.

Al término de la guerra (1945) se establecieron las bases de una nueva expansión del comercio y la inversión internacional, aceleradas en décadas posteriores y, en especial, en los años ochenta, cuando hace fortuna el término "globalización", como forma de referirse a esa apertura de los mercados mundiales. En conjunto, el PIB mundial en términos reales (precios constantes) se multiplicó por cinco desde 1950 hasta 1999, pero el comercio internacional resultó multiplicado por veinte (World Trade Organization, 1995), como expresión de una nueva (o resucitada) forma de entender la economía, que estimuló la evolución hacia sociedades no sólo más prósperas, sino mucho más abiertas que en la primera parte del siglo.

Por otra parte, el fenómeno de la globalización no puede considerarse como algo acabado. Se trata solamente de un proceso en marcha, en el que se ha recorrido una buena parte del camino, pero que está lejos todavía de llegar a sus consecuencias últimas y es posible que las etapas aún por afrontar sean más importantes que las ya consumadas, al menos desde el punto de vista de la definitiva superación de la pobreza en el mundo.

Sorprendentemente, el proceso de globalización, en su etapa actual, cursa con simultaneidad a la creación de grupos nacionales, zonas o regiones económicas, que suponen un avance integrador para sus miembros, pero también un cierto elemento de exclusión para los restantes países. Tal es el caso de la propia Unión Europea, así como de Nafta, Mercosur y otras importantes áreas de integración, algunas de las cuales –como ALCA– están aún en período constitutivo. Paradójicamente, la economía mundial parece, así, sometida a un doble proceso de globalización y de fragmentación, que origina, a veces, serias disfunciones y contradicciones.

Toda esta serie de matizaciones hacen de la globalización un proceso más incierto y, desde luego, más complejo de lo que la acepción popular del término parece implicar. En muchos sentidos, sería *excesivo* afirmar que vivimos en un mundo auténticamente globalizado. Con todo, es innegable que la economía mundial ha experimentado un salto cualitativo en su estructura y que presenta hoy un grado de interacción entre sus distintas parcelas nacionales mucho mayor que hace medio siglo, por lo que el término "globalización" aproxima suficientemente una de las características básicas del acontecer económico actual y podemos quizá adoptarlo para avanzar en nuestros razonamientos.

2. Un balance

Si hubiera que hacer un balance, podría afirmarse que la globalización económica y el progreso técnico (o quizá, mejor, la innovación tecnológica operando en un contexto globalizado) han propiciado indudablemente un crecimiento espectacular en la renta y bienestar del género humano. A lo largo del siglo recién concluido, la población mundial se multiplicó por cuatro, mientras el PIB lo hacía casi por veinte. Como promedio, los seres humanos son hoy cinco veces más ricos que sus bisabue-

los, cien años atrás, y este proceso se ha acelerado sustancialmente desde la recuperación, tras la segunda gran guerra, de la "normalidad histórica" que impulsa a la globalización. El nuevo esquema económico ha posibilitado, por ejemplo, que China duplicara su renta por habitante en solo siete años (1980-1987), un proceso que, para el mismo nivel, le había costado cincuenta y ocho años al Reino Unido (1780-1838), cuarenta y cinco a los Estados Unidos (1839-1886) y treinta y cuatro a Japón (1885-1919).

Pero el impulso al comercio mundial y al nivel de vida del mundo en su conjunto, no son los únicos efectos positivos atribuibles al entorno globalizado de nuestra etapa histórica. Ha tenido lugar, además, un espectacular fenómeno de difusión de la riqueza financiera, a través de los fondos de pensiones (participados por trabajadores en expectativa de su jubilación) y a través de los fondos de inversión, como cauce de colocación del ahorro de las clases medias. Esas instituciones constituyen hoy el auténtico "gran capital" y son sus gestores los verdaderos protagonistas de los mercados bursátiles, financieros y cambiarios. Este fenómeno, mediante el que las clases medias y los trabajadores (jubilados o en activo) constituyen el sustento último de los mercados internacionales de capital, no es siempre suficientemente destacado, aunque merece ser reconocido como una excepcional conquista social, jamás pretendida por ningún sindicato y que excede, en su alcance, al sueño del más utópico de ellos. Sin un mundo y un mercado globalizados, nada de esto habría sido posible.

La herencia del fenómeno globalizador resulta, pues, extraordinariamente positiva. A través de ese proceso, se han alcanzado niveles de producción, renta, bienestar y progreso, que ningún economista, sociólogo o arbitrista de siglos pretéritos había sido capaz de imaginar. Los avances en el terreno económico, en el desarrollo humano, en la esperanza y calidad de vida, así como en la difusión de la alfabetización y la cultura, se han extendido a capas crecientes de la población mundial. La humanidad dispone hoy de muchos más recursos para superar definitivamente las lacras de pobreza, servidumbre, incultura y tiranía que han caracterizado tantos periodos –si no, la totalidad– de su devenir histórico. En el nuevo siglo, cuando la "cultura de la vida" y la legítima aspiración al bienestar humano suscitan tantos motivos de esperanza, será imprescindible que el espíritu universitario de racionalidad, amor a la verdad y amplitud de horizontes vitales, continúen impulsando una visión abierta y globalizadora de las realidades económicas.

Se asegura frecuentemente, que, como consecuencia de la globalización, "los países ricos son cada vez más ricos, mientras los países en vías de desarrollo (PVD) se hunden cada vez más en su miseria". Ese principio es estadísticamente falso, aunque, así enunciado, reviste todos los atributos y todos los atractivos de la demagogia. Aceptado de forma acrítica, despierta fuertes sentimientos de solidaridad humana o, en las fibras más violentas, instintos revolucionarios de destrucción; hondas emociones, en todo caso, que con lamentable frecuencia dispensan también del esfuerzo de pensar.

El rigor intelectual de lo universitario -tal es nuestra condición- ha de llevarnos, sin embargo, a un análisis racional de los hechos, antes de extraer conclusiones precipitadas, por mucho que éstas apelen al fondo sensible de quienes "juvenes dum sumus". Si, al hacerlo así, profundizamos en los datos estadísticos, descubriremos que efectivamente "los países ricos son cada vez más ricos" (mucho más, sin duda) pero también que una gran mayoría de las economías pobres lo son cada vez menos, aunque la velocidad de su progreso sea inferior a lo deseable y aunque un grupo de ellas (49 en total) avancen a un ritmo desesperadamente lento. El reto estriba en lograr que los países más pobres –esos cuarenta y nueve–, aprovechando las lecciones económicas de quienes ya lograron salir de su postración, se incorporen plenamente a la dinámica de progreso que la globalización ha puesto en mar-

cha. Sólo una grave ignorancia de la historia podría llevarnos a concluir que los países económicamente atrasados conocieron alguna vez épocas mejores que las actuales y que –como pretendidas víctimas de la globalización– han retrocedido después en su calidad de vida. Sólo una ignorancia, no menos grave, de los hechos puede concluir que la globalización ha traído la pobreza a nadie, aunque sea cierto que no ha deparado el mismo crecimiento para todos.

Citando de nuevo el "Human Development Report" 1999 de Naciones Unidas (United Nations Statictics, 1999), podemos afirmar que el PIB mundial en dólares nominales se ha multiplicado por diez (de tres a treinta billones de dólares) en los últimos cincuenta años, mientras la renta per capita se ha triplicado. La proporción de la población mundial que disfruta de un desarrollo humano "medio" ha subido desde el 55 por ciento en 1975 al 66 por ciento en 1998 y los colectivos que pueden calificarse como de "bajo" desarrollo humano se han reducido del veinte al diez por ciento de la población mundial en el mismo período. Sin duda, el 10 por ciento supone todavía una proporción más alta de lo deseable (como lo sería en este sentido cualquier número superior a cero) pero el hecho de que se avance con menos rapidez de lo que nos gustaría, no nos autoriza a hablar de retroceso.

Todos los datos apuntan en la misma dirección. La economía planetaria ha avanzado en forma casi lineal –aunque geográficamente desigual– en el último medio siglo y el proceso de globalización ha desempeñado un importante papel en ese gran salto histórico hacia el progreso. Tal dinamismo económico, cultural y de desarrollo humano se ha extendido a capas amplias y crecientes de la población mundial, permitiéndoles superar la constante histórica de atraso y miseria.

3. La pobreza en el mundo actual

Y sin embargo, de entre los 160 países en vías de desarrollo (PVD), cuarenta y nueve son clasificados por la Conferencia de Naciones Unidas para el Comercio y Desarrollo como "economías menos desarrolladas"(PMD). En la vertiente puramente económica, el umbral para la catalogación como PMD se establece en novecientos dólares por habitante, mientras el nivel de desarrollo social se mide por un indicador compuesto, que incluye la mortalidad infantil, la esperanza de vida, la ingestión calórica, la tasa de escolarización y el grado de analfabetismo. Treinta y tres de esos ya "países menos desarrollados" (PMD's) se encuentran en el Africa subsahariana, nueve en Asia, cinco en el Pacífico y uno (Haiti) en el Caribe.

Todos esos países han experimentado una insuficiente mejoría en los cincuenta años pasados. El propio Informe de UNCTAD señala que una parte importante de su crecimiento aparente corresponde a un solo país (Bangladesh), en el que vive casi el veinte por ciento de la población de los países menos avanzados. Para el resto, el crecimiento económico no ha superado el 2.4 por ciento anual y el de la renta per capita no llega al medio por ciento. Incluso, algunos de ellos, como los situados en el Africa Subsahariana, han conocido subperíodos (incluidos los últimos años) de retroceso neto en su renta per capita, mientras su desarrollo social también presenta parámetros de regresión, especialmente en el orden sanitario y de esperanza de vida, como consecuencia de las guerras civiles, la malaria y el sida.

La población total de esos países menos desarrollados (PMD's) asciende a casi seiscientos millones de habitantes, pero no son ellos los únicos desfavorecidos en el mundo. Se calcula que el doble de ese número de personas (es decir, 1.200 millones) viven con menos de un dólar al día y, de ellos,

doscientos millones residen en China. En verdad que tales datos están basados en encuestas discontinuas y no siempre uniformes, por lo que la cifra no debería tomarse como un parámetro matemáticamente exacto. Además, los datos no siempre se muestran adecuadamente corregidos por la paridad de poder de compra (PPP), lo que supone una distorsión estadística, ya que la capacidad adquisitiva de un dólar, es distinta en cada una de las economías consideradas y tiende, desde luego, a ser muy superior a la que observamos en los países desarrollados. Cabría, asimismo, constatar que, en todo caso, las proporciones de población afectada son inferiores a las de hace diez años. Sin embargo, ninguna de estas importantes matizaciones, por relevantes que sean, pueden negar el alcance y la profundidad de la tragedia humana que el subdesarrollo plantea en un mundo próspero y globalizado. Las mismas encuestas, aún con sus defectos y posibles exageraciones, señalan que un gran número de seres humanos (según ellas, cerca de mil millones) no tienen acceso a un agua cuya potabilidad esté garantizada y casi el doble no disponen de saneamientos básicos como los concebimos en el mundo desarrollado. Cerca de mil millones de adultos (especialmente mujeres) son analfabetos y los porcentajes de escolarización infantil no alcanzan en los PMD el nivel adecuado. Queda, pues, mucha tarea por realizar si aspiramos a que la totalidad de la humanidad se incorpore a una dinámica de progreso, siguiendo los cauces que han permitido ya a una gran parte del mundo romper el círculo histórico de la miseria.

4. La ayuda al desarrollo

El reconocimiento de las dimensiones de la pobreza en el mundo ha de llevarnos inevitablemente a reflexionar sobre las vías para abordar el problema, en una exploración de soluciones que, al menos, alivien sustancialmente la situación, aunque "la" solución que termine para siempre con la marginación de cualquier ser humano, reduciendo a cero el número de pobres en el mundo, no esté probablemente al alcance de una sola generación.

Ciertamente, el esfuerzo de ayuda directa al desarrollo y la creciente actividad de las ONG's han sido importantes, han aliviado muchas situaciones de desesperante miseria, a la vez que, en el proceso de asistencia a los más pobres, han ennoblecido la calidad humana y moral de los propios cooperantes, hasta niveles en ocasiones heroicos. Su actitud merece admiración y apoyo, pero el esfuerzo por buscar soluciones técnicas al subdesarrollo no puede agotarse ahí, porque la historia demuestra que ningún país o colectividad humana ha logrado incorporarse a una dinámica de desarrollo sostenido sólo a través de donaciones, o de ayuda incondicional a fondo perdido, procedente del exterior. Nuestra responsabilidad, a comienzos ya del siglo XXI, no estriba sólo en realizar aportaciones ocasionales para aliviar las situaciones especialmente graves de los países menos desarrollados, ni siquiera en multiplicar el importe de esas aportaciones, sino en esforzarnos por encontrar fórmulas más eficaces, que permitan a todos los países y a todas las sociedades participar, de forma permanente, en el progreso global, con sus exigencias y sus incuestionables ventajas. Tales fórmulas requieren probablemente más -mucho más- que limosnas o donaciones incondicionales, aunque puedan incluir también éstas últimas.

Otro tanto cabría afirmar de muchos de los esfuerzos llevados a cabo para aliviar la carga de la deuda exterior que aflige a algunos países menos avanzados, asunto que encierra evidentes compleji-

dades técnicas y al que ya se dedicó en la Universidad de Navarra una atenta consideración en el Simposio Internacional auspiciado por la Facultad de Ciencias Económicas el año pasado.

5. Hacia el futuro

Llegados a este punto, puede advertirse con claridad que décadas de ayuda directa, masiva e incondicional, así como esfuerzos importantes para clarificar y aliviar los problemas de la deuda externa ofrecen resultados positivos, pero muy inferiores a lo deseable. Ninguna de esas líneas de actuación deben ser interrumpidas, pero el reto de incorporar las economías menos desarrolladas a la dinámica global de progreso, permanece abierto. Nuevas ideas, nuevos esfuerzos y nuevas vías de actuación resultan, a principios del siglo XXI, tan necesarios como urgentes. Algunos de ellos podrían encontrar su expresión en cauces que parecen indicar nuevas prioridades. De dichos posibles cauces, seis me parecen especialmente relevantes.

1. En primer lugar, los países menos desarrollados necesitan, sobre todo, alcanzar la paz. El fin de las numerosas guerras civiles que les asolan es condición absolutamente necesaria para que cualquier vía de asistencia tenga una mínima eficacia.

Sólo en el continente africano, donde se ubican 34 de las 49 naciones menos desarrolladas del mundo, debe señalarse que Zimbawe se debate en conflictos internos, Etiopia y Eritrea mantienen hostilidades, en Uganda y Rwanda permanecen serias tensiones, Angola y Sudán continúan en guerra civil, Sierra Leona no ha superado sus conflictos, la República Democrática del Congo no ha alcanzado aún la estabilidad deseable, etc. Cabría aquí recordar cómo las imágenes más dramáticas que los medios de comunicación divulgan sobre el drama de la pobreza corresponden, casi siempre, a países en guerra. Ciertamente, establecer programas de ajuste y reforma económica que aseguren el crecimiento futuro, parece hoy una quimera. Sin paz no es posible el desarrollo y cuanto pueda hacerse por asegurar aquélla constituirá, hoy por hoy, la mejor aportación a la lucha contra la pobreza.

2. La segunda, y no menos importante, condición para iniciar el despegue hacia un progreso sostenible, estriba en la apertura de los mercados internacionales a los productos de los países en vías de desarrollo.

Con ocasión de la reciente Conferencia de Naciones Unidas sobre los Países Menos Desarrollados (Bruselas, mayo 2001), el Director General de la Organización Mundial de Comercio, Mike Moore (2001), recordaba que los países industrializados mantienen importantes restricciones a la importación de textiles, calzado y, sobre todo, productos agrícolas, que son precisamente los sectores donde los PMD podrían competir con mayor eficacia.

Se estima que la supresión de estas barreras al comercio reportaría a los países en vía de desarrollo una ganancia mínima de 100.000 millones de dólares anuales, es decir, más del doble de todo el flujo de ayuda directa a los PVD (mucho más, en proporción a la ayuda prestada a los PMD). Con el tiempo, a medida que los productores radicados en estos países se ajustaran a las nuevas oportunidades de exportación, los beneficios de la apertura comercial serían aún mayores. Además, estas posibilidades de comercio atraerían probablemente flujos crecientes de inversión directa, todo lo cual implica, por cierto, más -no menos- globalización.

3. Una tercera condición para sentar las bases de un desarrollo sostenible, que permita la incorporación de los PVD al progreso global, estriba en el crecimiento equilibrado de los países avanzados y en la estabilidad del sistema económico internacional, tan amenazado estos últimos días.

En efecto, la intensidad y amplitud de las fluctuaciones cíclicas en las economías industrializadas

no sólo afecta negativamente a éstas, sino que introduce un importante elemento de distorsión en la dinámica de los PVD y, en especial, de los menos desarrollados, que reciben inmediatamente el impacto desfavorable de dichos fenómenos, como la historia económica se encarga repetidamente de recordarnos.

Cuando nos referimos a las grandes crisis económicas o a los simples episodios recesivos, tendemos, por inercia, a limitar nuestro análisis a los acontecimientos registrados en las economías avanzadas. Pocas veces tenemos en cuenta el desastroso impacto que dichos fenómenos generan para los países en vías de desarrollo. Son éstos, sin embargo, los más afectados por las crisis mundiales y, en consecuencia, los más interesados en dotar de estabilidad y equilibrio el crecimiento mundial y a las finanzas internacionales.

4. Además de paz, mercados y un entorno equilibrado para la economía global, la superación de la pobreza en los países no desarrollados requiere un flujo constante e intenso de inversiones multinacionales. Obviamente no cabe esperar que dicha corriente inversora se origine –y menos aún que se mantenga– en ausencia de las anteriores condiciones. Pero, incluso, en circunstancias de aparente "normalidad" histórica e institucional, la intensidad de tales inversiones ha venido siendo menos que satisfactoria y, en todo caso, muy desigual en su reparto, con tendencia a concentrarse en un número limitado de países en desarrollo.

5. Quinta consideración: Otro conjunto de actuaciones, que deba probablemente ser revisado a la luz de la experiencia, es el relativo a la asistencia técnica prestada a los países en vías de desarrollo. Sin duda, la asistencia más apropiada es aquella vinculada a los propios proyectos de inversión, porque en los PVD, como en todo el mundo, la iniciativa privada es el cauce más potente y eficaz para las transferencias de tecnología, en especial, para aquellas vinculadas a la producción de bienes físicos y servicios de mercado.

Sin embargo, existe también un amplio campo para la prestación de asistencia técnica no vinculada a inversiones de mercado en, al menos, tres ámbitos: educación, sanidad y todo el complejo de actuaciones que se encierra en el término inglés "governance", aceptado en todo el mundo como sinónimo de "desarrollo institucional y buenas prácticas de gobierno."

6. En sexto y último -aunque en íntima conexión con lo anterior- debe subrayarse la importancia crucial que una correcta pedagogía de valores sociales debe tener en cualquier diseño de políticas de lucha contra la pobreza. Obviamente, la "cultura de valores" hace referencia a la persona humana en su integridad y trasciende cualquier consideración respecto al simple crecimiento del PIB, pero tampoco puede olvidarse -cuando de este último se trata- la dimensión económica que los valores éticos conllevan.

Así, los valores de honestidad y transparencia, la vigencia de los compromisos adquiridos, el respeto a la ley y a los conciudadanos, la veracidad, el cumplimiento de los deberes sociales, el ejercicio responsable del poder, el autocontrol personal, etc. no solamente definen a la persona moralmente íntegra. Tienen también -resulta obvio- profundas repercusiones económicas y consecuencias evidentes para el desarrollo de los pueblos, que, sin aquellos valores, se torna inviable.

6. Conclusión

A lo largo de toda esta exposición creo haber expresado mi razonada convicción de que globalización y pobreza no son fenómenos necesariamente correlacionados. La miseria no es, en mi opinión, un corolario forzoso -ni siquiera probable- de la economía globalizada. Sus soluciones no requieren cer-

rar nuevamente las estructuras económicas en ámbitos puramente nacionales sino, por el contrario, profundizar en el fenómeno globalizador. Exigen -eso si- reflexión, esfuerzo, sentido del riesgo, firmeza y competencia profesional. En ausencia de todo ello, los buenos sentimientos pueden también traicionarnos y, aplicados de forma irreflexiva o incompetente, crear problemas más graves que los que pretendían resolver. Pero -decía al principio e insisto nuevamente- estamos aún a tiempo de encontrar vías pacíficas de solución a la pobreza en el mundo si la sensibilidad social complementa, y no sustituye, a la racionalidad económica, si la compasión es encauzada por la senda de la eficacia, es decir, si corazón y cabeza operan en la misma dirección, presididas ambas por el imperio de la ética. ■

BIBLIOGRAFÍA

- International Monetary Found (1997). *World Economic Outlook*. Washington D.C., March.
- Moore, M. (2001). How to lift the barriers to growth. *Financial Times*. (May 14).
- United Nations Statictics (1999). United Nations Development Programme. *Human Development Report*.
- World Trade Organization (1995). *Annual Report*.

La educación (moral y cívica) en una sociedad globalizada

In general, globalisation is understood to be working as a unit, eventually, on a planetary scale, through networks of interconnections. A variety of standpoints have developed with regard to this novel phenomenon. There is no doubt that technological advances are changing our lives, the life of each one of us; that the virtual revolution – if it can be so called – is affecting us whether we like it or not: it has some costly personal consequences.

What are the challenges of education in a globalised world, in the knowledge society? How can globalisation and diversity be combined? Is to globalise the same as to homogenise? How can citizenship be connected to diversity? What is or could be the role of the media and the new information and communication technologies in this process? Why is the reaction to the accelerated process of globalisation, a strengthening of the need for identity?

KEYWORDS: MORAL AND CIVIC EDUCATION, GLOBALIZATION, TRUST, SOCIAL VIRTUES

Eb001

Concepción Naval

Vicerrectora de Infraestructuras e Innovación educativa. Universidad de Navarra
cnaval@unav.es

I.

En principio, globalización significa algo concerniente al globo (terráqueo) entero, y derivaría de la expresión "global village" (traducido habitualmente por "aldea global") de McLuhan que designa la transformación propiciada a escala planetaria por las nuevas tecnologías, capaces de convertir al mundo en un pañuelo donde las interrelaciones de todo orden no cesarán de ir en aumento (económicas, políticas, culturales, etc.). En general, por globalización se entiende trabajar como una unidad, en tiempo, a escala planetaria, a través de redes de interconexiones. El término globalización que comenzó a usarse a partir de los años 70 del siglo pasado, tuvo un mayor desarrollo en sus aspectos económicos que en los sociales.

Las posturas que ante este novedoso fenómeno se han desarrollado son variadas, pero podrían resumirse en tres grandes trazos:

1-Una que estaría representada por el canadiense M. McLuhan donde el mundo es una aldea homogénea, tensionada por dos fuerzas principales: el poder político y el económico. La definición de Heinz Dietrich (1997) se ajusta a este enfoque cuando definía la globalización como: "la expansión de un modo de producción, una forma de vida, una organización política y una forma cultural, aceptada como la norma más adecuada y vigente para la época que uno vive".

2-Otra postura sería la encarnada por el francés A. Touraine (1998) que viene a afirmar que la globalización ha muerto y se ha visto reemplazada por la interdependencia y lo que se denomina "el efecto dominó". La globalización es así la desvinculación de los elementos de la vida social y económica a todos los niveles.

3-En medio de estas dos posturas estarían, entre otros, Castells y Borja (1998) que plantean la posibilidad y necesidad de recuperar el papel que juegan las ciudades para la construcción de una relación dinámica y creativa entre lo local y lo global. Así distinguen entre urbanización –articulación espacial, continua o discontinua, de población y actividades– y ciudad –sistema específico de relaciones sociales, culturales, y de instituciones políticas de autogobierno– (Meza y Moreno-Valle, 1999).

Es esta última postura, más mesurada, la que distintos autores parecen sugerir ante el hecho imparable de la globalización. Así por ejemplo Amartya Sen en unas declaraciones a *La Croix* (París, 29.VI.2000) comentaba cómo "la globalización es un proceso que se caracteriza por un mayor movimiento de bienes y de personas, de tecnología, de conocimiento, (...). Y todo eso es positivo. Pero si una parte de la población es marginada y no logra sacar partido de la economía de mercado, puede resultar perjudicada. El Estado debe ayudar a la población a participar en la economía de mercado y no asfixiar a ésta. Lo decisivo hoy es democratizar el sistema económico, hacerlo más igualitario. Esto requiere una visión más nítida de la globalización, que ni es un mal absoluto ni un ideal sin riesgo".

En una línea parecida se manifestaba Vargas Llosa en abril pasado al apuntar que "el alegato a favor de la identidad cultural en contra de la globalización, delata una concepción inmovilista de la cultura que no tiene el menor fundamento histórico"[1]. Reconociendo la verdad que se encierra en el argumento cultural contra la globalización, de hecho no lo acepta por parecerle una utopía o una pesadilla negativa.

También Kymlicka (1996) y Maalouf (1999[2]), en otro orden de cosas, sugieren la necesidad de elaborar una nueva concepción de la identidad y de la ciudadanía que permita vivir serenamente una identidad compuesta (Maalouf, 1999: 49). Se trataría de contemplar el concepto de identidad con otros ojos, en la búsqueda de un camino de humana libertad fuera del callejón sin salida al que nos abocan los fundamentalismos o los nacionalismos extremos (Kymlicka, 2000).

"Si los nuevos medios de comunicación, que con tanta rapidez nos acercan los unos a los otros, nos llevan a que por reacción afirmemos nuestras diferencias, también nos hacen cobrar concien-

[1] *ABC*. 10.IV.2000, 48-49.

[2] Maalouf (1999) prefiere utilizar la expresión mundialización, que aunque no responde exactamente al mismo concepto de globalización, presenta fuertes semejanzas.

cia de nuestro destino común. Lo cual me lleva a pensar que la evolución actual podría favorecer, a la larga, la aparición de una nueva manera de entender la identidad. Una identidad que se percibiría como la suma de todas nuestras pertenencias, y en cuyo seno la pertenencia a la comunidad humana iría adquiriendo cada vez mayor importancia hasta convertirse un día en la principal" (Maalouf, 1999: 121)

No cabe duda que los avances tecnológicos están cambiando nuestras vidas, la de cada uno; que la revolución virtual –si se puede decir así– nos afecta querámoslo o no: tiene unas consecuencias personales de alto precio.

En términos generales son muchas las contradicciones que ponen en tela de juicio el proceso globalizador. Se le acusa de: regionalizar; polarizar la riqueza[1]; promover movimientos migratorios que son percibidos en los países receptores de los inmigrantes más como una anomalía que como un fenómeno natural del proceso globalizador; en fin, ha acentuado los nacionalismos extremos. Títulos como el del libro de A. Touraine: *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes* (1997) es significativo de lo que aquí se apunta. "¿Cómo escapar a la inquietante elección entre una ilusoria globalización mundial que ignora la diversidad de las culturas y la realidad inquietante de las comunidades encerradas en sí mismas?" (Touraine, 1997: 24).

Pero cabe replantear estos problemas en términos de retos y convertirse así en trampolín de acción social y educativa. Es decir, en lugar de plantear como opuestos dobletes tales como: información-comunicación, global-local, individual-social, comunidades virtuales-comunidades reales, seguridad-libertad, anonimato-personalidad, privado-público, etc., tratar de articularlos como en su genuinidad se nos ofrecen: interconexionados.

II.

¿Cuáles son los retos de la educación en un mundo globalizado, en la sociedad del conocimiento? ¿Cómo combinar globalización y diversidad? ¿Es lo mismo globalizar y homogeneizar? ¿Por qué tanto miedo y recelo ante el fenómeno de la globalización? ¿Cómo articular ciudadanía y diversidad? ¿Qué papel juegan o podrían jugar los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en este proceso? ¿Por qué el proceso de globalización acelerado provoca, como reacción, un reforzamiento de la necesidad de identidad? ¿Cuáles son -y cómo afrontarlos- los peligros de la globalización?

La globalización se percibe habitualmente como una amenaza porque se la ve como un factor de uniformidad, además de ser un factor de universalidad. Uniformidad que se siente como empobrecedora, concretamente en dos sentidos: por mediocridad y por hegemonía. Produce la psicología del agredido o del amenazado, la cultura de la queja en otro orden de cosas, la psicología del que se siente minoría o exiliado. Se ve la globalización en definitiva, como una amenaza para la diversidad cultural.

¿Qué posiciones se adoptan ante ella? Como ya se ha dicho en parte, cabe, desde los extremos, una posición amargada, inmovilista y refunfuñona (rechazarlo todo; encerrarnos en nuestro castillo);

[1] Una de las críticas que lanza Touraine (1998) a la globalización es que la sociedad en lugar de unificarse por la globalización, se desintegraría y se regionalizaría, produce más miseria y pobreza.

y otra almibarada e ingenua (aceptarlo todo sin discernimiento, hasta el extremo de no saber quiénes somos, ni adonde vamos nosotros o el mundo)[4]. Pero cabe no conformarse con el efecto de uniformidad que la globalización produce. Hoy día hay medios para luchar contra él: los medios de comunicación, por ejemplo. Se trataría, entre otras cosas, de no aceptar acríticamente supuestos dogmas mayoritarios, sino suscitar un constructivo sentido crítico que ayude a la mejora de las comunidades en las que estamos inmersos. Como dice Maalouf: "La ley de la mayoría no es siempre sinónima de democracia, libertad e igualdad; a veces es sinónimo de tiranía, sometimiento y discriminación" (Maalouf, 1999: 184).

Desde la perspectiva educativa, tal vez uno de los aspectos más confusos de la globalización es su **impacto en las personas, en su carácter, y en sus relaciones sociales**, aspectos que están íntimamente relacionados, según atendamos preferentemente al nivel psicológico o al sociológico.

Es una nota relativamente común a la persona humana en el mundo occidental percibir, de modo más o menos nítido un sentimiento de ruptura, de ausencia de un relato que organice su conducta, de riesgo, borrosidad, limitación, fracaso, miedo, de ausencia de sentido –porque resultan ilegibles a veces los modos de organización del trabajo o la convivencia–, de atrapados, de ir un tanto a la deriva, y por tanto ante el cambio vertiginoso, surge la perplejidad, confusión, desconfianza, miedo al fracaso, y como colofón, un sentimiento ambivalente de anhelo y a la vez temor al "nosotros".

Pero como "donde está el peligro, allí surge también la salvación", en decir de Hölderlin, estas condiciones se nos presentan como un auténtico reto socio-educativo, que implicará prestar mayor atención a los aspectos morales, afectivos y cívicos (o sociales) de la educación.

¿Qué consecuencias personales origina, por ejemplo, el "nada a largo plazo" que en nuestra sociedad actual tenemos instalado cómodamente como elemento básico del ropero?[5]. ¿Cómo perseguir objetivos a largo plazo en la educación inmersos en una sociedad que vive a corto plazo?, ¿cómo mantener relaciones sociales duraderas?, ¿cómo puede un ser humano desarrollar un relato de su identidad e historia vital en una sociedad compuesta de episodios y fragmentos?, "¿cómo decidimos lo que es de valor duradero en nosotros en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato?" (Sennett, 2000: 10).

Sennett apunta una respuesta, bien avanzado su libro *La corrosión del carácter*, que me parece tremendamente reveladora:

> "un sentido más amplio de **comunidad** y un sentido más pleno del **carácter**, es lo que necesita el número creciente de personas que, en el capitalismo moderno, están condenadas al fracaso" (Sennett, 2000: 142).

Estos dos vectores pueden ser la base que organice el resto de esta exposición: la recuperación de la noción de carácter, y del concepto de comunidad o de natural sociabilidad humana con todas las

[4] Curiosamente, un punto de acuerdo implícito entre ambos sectores o posturas opuestas es el reconocimiento del valor y la necesidad de la solidaridad. Dicé J. Petras, desde un cierto cinismo que la solidaridad es una coartada que sirve a unos para apaciguar a las víctimas y a otros para cooperar en esa tarea de forma consciente o inconsciente y, además, obtener un provecho de la situación (cfr. Aguirre, 1998).

[5] Es de gran interés para el tema que aquí se trata el libro de Sennett (2000).

consecuencias que ellas traen consigo. Es decir, la recuperación de la educación moral y cívica en su más amplio sentido.

III.

"Carácter" es una rica expresión clásica, de nuevo recuperada en la literatura pedagógica actual, que abarca algo más que lo que expresa el moderno concepto de "personalidad". Carácter sería en parte el aspecto duradero, a largo plazo, de lo que hoy se apunta como "experiencia emocional". El conflicto surge ante las dificultades que entorpecen en el momento presente la consolidación del carácter en narraciones duraderas, por distintas causas: pérdida del sentido de compromiso; miedo a asumir riesgos porque se ha vuelto causa de depresión y desorientación; conflictos que se plantean entre carácter y experiencia de un tiempo desarticulado, etc (Sennett, 2000: 30).

"La consigna *nada a largo plazo* desorienta la acción planificada, disuelve los vínculos de confianza y compromiso y separa la voluntad del comportamiento" (Sennett, 2000: 30-31).

De hecho, la misma noción de hábito, de algo constante en nuestra vida, produce un cierto malestar o desasosiego al hombre actual más habituado al cambio constante. Se confunde la rutina, que degrada y descompone una vida (sería casi una manía), con la constancia que protege y ayuda a componer una vida.

Como señala acertadamente Castells, aunque con una perspectiva algo diversa: "lo que importa, más que unas cualificaciones, es una capacidad general educativa de cultura general, de capacidad de asociación, de saber cuáles son las cualificaciones que necesitas para las tareas que tienes que hacer, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y cómo aplicarlas. Para entendernos, un nivel intelectual general, lo cual implica toda una redefinición del sistema de educación: la capacidad social de hacer pasarelas entre el trabajo y la educación" (Castell, 1998a, 1998b).

Hablar de globalización nos lleva de la mano inexorablemente a hablar de **educación humanística**, que atiende a la persona en su conjunto, y por eso no desatiende a los aspectos estéticos, afectivos, morales, cívicos o sociales, o si se prefiere "cordiales" en cuanto el corazón da unidad y enclave a la persona.

Cada vez es más claro que el futuro está en manos de quienes poseen una mirada y enfoque humanista en este mundo global, porque es lo que nos permite un diálogo sereno, una defensa y respeto de la dignidad de personas y cosas, nos hace conocer los límites de las cosas y de nosotros mismos, nos abre a la realidad, nos hace capaces de superar la dispersión exterior que esta sociedad acarrea.

Queda implícito en lo anterior que la atención al proceso educativo implica una concepción de la persona, de la realidad social, de las relaciones intersubjetivas, de la acción, y de la ética. Cualquier proceso educativo que no encuentre su soporte en estas concepciones de fondo queda menoscabado y reducido a un proceso instrumental de trasvase de información o de preparación puramente técnica del individuo, en un contexto tecnocrático y deshumanizado, que en absoluto responde a las expectativas que se han despertado en la nueva sociedad (Naval y cols., 2001).

Por otra parte, pero indisolublemente unido a lo anterior surge un anhelo de recuperación del sentido de **comunidad (sociabilidad humana)**. Como dice Sennett, al hilo de un relato que hace sobre un padre y su hijo: "Rico busca en las comunicaciones electrónicas el sentido de comunidad que Enrico -su padre- disfrutaba más cuando iba a las asambleas del sindicato de porteros, pero el hijo

encuentra que las comunicaciones *on line* son breves y precipitadas. Es como con los hijos: cuando uno no está ahí, se entera de todo más tarde" (Sennett, 2000: 19).

El aspecto fugaz de la amistad y de la comunidad local que se denuncian constantemente en nuestros días es el fondo, pienso, de una preocupación más aguda que permanece latente: la familia. ¿Cómo proteger las relaciones familiares?, es una pregunta presente en el corazón de muchos y muchas. Valores tales como la responsabilidad, la honradez, el compromiso, ¿cómo fomentarlos en medio del ambiente que nos rodea? ¿qué influjo real tiene la familia? Y puestos en una balanza ¿quién inclina más el peso: la familia, la escuela, Internet, la pandilla, el barrio, etc.?

La red se presenta a veces como la panacea para conseguir esa conexión perdida con los otros, pero ocurre que la red también puede debilitar los vínculos sociales. La red puede convertirse en una frontera difícil de habitar.

Atender al fenómeno de la globalización nos va a llevar necesariamente a prestar una atención especial a la educación moral y cívica. Una educación que comienza, por supuesto, en la familia, en los medios de comunicación, en la calle, en el barrio, y se continua en la escuela, pero ésta no es ni mucho menos la protagonista principal en escena. Nos llevará, de este modo al desarrollo de una educación moral y cívica que preste atención a las diferencias y a los déficits culturales. En esta sociedad del conocimiento la educación debe cumplir esta misión trascendental: proponer y consolidar ámbitos de pertenencia. Probablemente estos son dos grandes retos que a la educación se le plantean en la sociedad globalizada: 1) recuperar el sentido de pertenencia ("lugar"), o defensa del espacio, y 2) ofrecer una alternativa al instrumentalismo, al poder sin rostro de la sociedad-red. Ahí radica en parte la tensión entre globalización y localismo[*].

Estamos especialmente necesitados de una educación que atienda a la vez a lo **global y a lo particular (local)**. El lugar adquiere relevancia ya que se vuelve comunidad cuando hay un nosotros que lo habita, lo hace habitable: "la comunidad evoca las dimensiones sociales y personales del lugar" (...).Y "una de las consecuencias no deliberadas del capitalismo moderno es que ha reforzado el valor del lugar y ha despertado un deseo de comunidad. Todas las condiciones emocionales que hemos explorado en el lugar de trabajo animan ese deseo: las incertidumbres de la flexibilidad; la ausencia de confianza y compromiso con raíces profundas; la superficialidad del trabajo en equipo; y, más que nada, el fantasma de no conseguir nada de uno mismo en el mundo, de "hacerse una vida" mediante el trabajo. Todas esas situaciones impulsan a la gente a buscar otra escena de cariño y profundidad" (Sennett, 2000: 144-145).

Así la **ciudad** es un lugar clave en cuanto sistema desde el que mejor se pueden encarar –localmente– los problemas humanos globales. En este sentido, hay dos conceptos vitales dentro del marco de la ciudad: su viabilidad –redes eficientes de comunicación, transportes, servicios y arbolado– y su habitabilidad –la vivienda familiar, el comercio de barrio, los lugares de juego y paseo, las escuelas, y

[*] En un sugerente artículo titulado: *El reverdecimiento del yo: el movimiento ecologista*, Castells (1998) plantea cómo el ecologismo ha pretendido, entre otras cosas, dar una salida a esta problemática, proponiendo "en lo que sólo es una contradicción aparente, los ecologistas son, a la vez, localistas y globalistas: globalistas en la gestión del tiempo, localistas en la defensa del espacio". Disponible: http://www.lafactoriaweb.com.

en general, los espacios de intimidad, privacidad y descanso- (De Pablo, 1998).

> "El papel de las ciudades en la Era de la Información es ser medios productores de innovación y de riqueza, pero es, aún más, ser medios capaces de integrar la tecnología, la sociedad y la calidad de vida en un sistema interactivo, en un sistema que produzca un círculo virtuoso de mejora, no sólo de la economía y de la tecnología, sino de la sociedad y de la cultura"(Castells, 2000).

La ciudad es en definitiva, el espacio humano donde aprendemos a convivir. Pero las ciudades son escenarios de fenómenos complejos, como por ejemplo la concentración espacial de las minorías étnicas en las ciudades, particularmente en los barrios periféricos de las grandes ciudades, en los que pueden llegar a formar la mayoría de la población. Este es un fenómeno característico de nuestras sociedades: la era de la información global es también la de la segregación local (Borja y Castells, 2000). El fenómeno de la concentración de minorías étnicas desfavorecidas en determinados espacios lleva en muchos casos a reforzar la pobreza, el deterioro de la vivienda y los servicios urbanos, los niveles de desempleo, la criminalidad, etc.

La ciudad multicultural es en un sentido una ciudad enriquecida por su diversidad, con los riesgos que eso trae consigo; al tiempo que también es una ciudad que sufre la ruptura de la solidaridad social y quizá el imperio de la violencia humana (Borja y Castells, 2000). Hay incluso otra problemática -delicada- que habrá que afrontar: el desarrollo de poblaciones flotantes, directamente relacionado con la globalización de los flujos económicos y de comunicación, es una nueva realidad urbana para la que todavía no tienen respuesta las ciudades.

La evolución social tan profunda a la que se ha visto abocada nuestra sociedad occidental ha contribuido a la aparición de una nueva sociedad que se ha dado en llamar sociedad del conocimiento. Hoy, se habla de una sociedad del conocimiento pero puede hablarse igualmente de una "sociedad educadora". Son múltiples las manifestaciones de esta transformación, como por ejemplo, la irrupción de conceptos como el de "formación permanente", o la vinculación establecida entre problemas tan presentes a la conciencia social como el paro, y la necesidad del desarrollo de los procesos educativos para dar una respuesta adecuada que apunte a su solución.

El papel de la educación entonces en la sociedad de la comunicación, es precisamente el de mediar entre lo local y lo global. De ahí el título de este artículo: La educación (moral o cívica) en una sociedad globalizada (la sociedad del conocimiento). La educación es la que favorece el paso de la información al conocimiento. "La educación -comenta Castells- no es solamente poner al niño en la escuela o que haya buenas escuelas. La educación, en primer lugar, es que a partir de un desarrollo del sistema educativo, sea una educación capaz de producir gente con autonomía de pensamiento y con capacidad de autoprogramación y de adquisición de conocimientos el resto de su vida. Pero es más, es (...) el concepto de ciudad educadora: no es solamente la escuela como elemento de educación, sino es la idea del conjunto de una sociedad local, a través de una serie de interacciones, incluyendo actividades culturales, incluyendo relaciones con los medios de comunicación, incluyendo elementos de animación ciudadana. Es el conjunto del sistema de relaciones sociales locales que produce un sistema de información interactiva, que desarrolla la capacidad educativa en un sentido amplio y no simplemente de adquisición de conocimientos" (Castells, 2000).

Pero a veces ese deseo de comunidad que percibimos puede resultar un sentimiento defensivo, que

lleve por ejemplo a rechazar al extranjero, al inmigrante, al de fuera del lugar. Por eso necesitamos especialmente hoy una pedagogía de la acogida y del reconocimiento de las biografías personales, las cuales están más que nunca vinculadas a los entornos no escolares. Y conviene subrayar también, aunque no haya lugar ahora para su desarrollo, la estrecha relación que se da entre aprendizaje, afectividad e identidad personal.

Somos responsables dirá Ricoeur, porque hay un alguien que confía en nosotros: "porque alguien depende de mí, soy responsable de mi acción ante el otro" (Ricoeur, 1992: 165-168). Sólo puedo mantener la exigencia sabiendo que hay un testigo, alguien que confía en mí, que me necesita. Pero ¿quién me necesita? Podrá preguntar alguien perdido en la sociedad de masas o en la sociedad de individuos en que vivimos.

IV.

El problema es la **desconfianza social** que generan esas situaciones de fugacidad, que es lógica cuando se ve al Estado como el único garante de la justicia social. Así, el ciudadano entiende que es legítimo buscar el interés particular sin tener presentes los derechos ajenos y el bien común, que son asuntos que la ley debe proteger. Surge así la cultura de la queja –reclamación de los propios derechos–, que ahoga una solidaridad cuyo cauce no sea estatal.

Es claro que este panorama pide movilizarse en la línea de una preparación para descubrir y asumir la responsabilidad cívica que cada uno tenemos, suscitando la conciencia de que toda decisión personal tiene implicaciones sociales y políticas. Se trataría de descubrir qué podemos hacer cada uno para contribuir al bien común, y a generar nuevas actitudes, opuestas a la cultura de la queja y de la sospecha, basadas en la confianza, el sentido de la responsabilidad, el diálogo constructivo, el espíritu de cooperación y la capacidad de iniciativa. Se trata de una "particular alfabetización social". Así la *participación social* pasa a ser más que un derecho político, un deber cívico, que no provoca miedo o rechazo, sino que pide acudir en su auxilio porque son personas quienes lo reclaman y a quienes afecta.

Un punto clave educativamente hablando para la configuración del carácter y de las relaciones sociales es un sano entendimiento del binomio **autonomía-dependencia**, realmente desfigurado en la modernidad.

Falta, en términos generales, un sentido de sociabilidad humana: reconocer, además de la necesidad de independencia o de autonomía, las naturales dependencias de los otros y las mías propias. Este punto tiene una importancia radical ya que admitir la dependencia tiene una cierta relación con alcanzar la independencia deseada desde el punto de vista educativo (MacIntyre, 1999: 85). Se trataría de, siendo autónomos, aprender a vivir juntos, aceptando y cultivando nuestros lazos comunes. ¿Cómo es posible si no, tratar de conseguir un bien común? La realidad es que la historia de cada uno de nosotros es también la historia de quienes estuvieron presentes o ausentes en ella, ayudándonos, interviniendo o no haciéndolo (MacIntyre, 1999: 73).

Se da también –en el plano sociológico– un cierto desánimo y escepticismo, que en algunos casos llega al cinismo, ante las que podríamos llamar, imperfecciones de la democracia. En este sentido, el Estado, el mercado y los *mass media* parecen ser hoy –como apunta Llano (1999) en *Humanismo cívico*– los poderes mediáticos reales que paralizan las energías liberadoras de las democracias liberales.

La libertad, como es obvio, necesita apoyo, aliento, en el plano social. De este modo, participación

y responsabilidad son probablemente los dos conceptos clave para entender de qué estamos hablando cuando decimos ciudadanía. En cualquier caso se persigue una concepción teórica y práctica de la sociedad en la que se valoran y promueven tres características que se exigen y potencian entre sí y son (Naval, 2000):

1. el protagonismo de las personas humanas reales y concretas;
2. la consideración de las comunidades humanas como ámbitos imprescindibles y decisivos para el pleno desarrollo de las mujeres y los hombres que las componen;
3. conceder un alto valor a la esfera pública, como ámbito de despliegue de las libertades sociales y como instancia de garantía para que la vida de las comunidades no sufra interferencias ni presiones de poderes ajenos a ellas.

Una vía a ensayar es "conceder relevancia pública a las virtudes ciudadanas" (Llano, 1999: 22). Éste es un punto de verdadera trascendencia si lo que se persigue es una llamada a la participación y a la iniciativa social. Es cierto –como afirma Ash[7]– que son muchos todavía los que ven en el Estado su núcleo principal de identidad y su proyecto de autogobierno democrático. Pero también es claro que el modelo estatal no es único, ni perfecto, y de hecho, cuanto más desahogo económico y mayor nivel cultural tienen las personas, menos dependen de una sola identidad. Me parece relevante saber descubrir en este punto, la dimensión y significado público de esos ámbitos llamados habitualmente privados, como es por ejemplo el caso del ámbito familiar. La ética feminista aquí ha jugado un papel decisivo. Las virtudes ciudadanas se aprenden en primera instancia en la familia, en las pequeñas comunidades con las que primero tropieza el niño. Quien aprende a confiar y cuidar a los demás en el ámbito del hogar, le será más fácil aprender a hacerlo también en el ámbito social o profesional. Los demás, más próximos, en el hogar, son un paso intermedio hacia los demás, más lejanos, en la sociedad. Y también cabe verlo a la inversa: conflictos familiares, fácilmente son origen de violencia no sólo dentro, sino también fuera de casa.

De este modo, el para algunos peligroso pronombre "nosotros" cabe explorarlo con una actitud más positiva: en cuanto **destino compartido**. "¿Qué clase de relaciones personales sostenidas en el tiempo pueden estar contenidas en el uso de *nosotros*?" (Sennett, 2000: 146). Hoy día parece que ante la mera posibilidad lejana de ser dependiente de alguien se produce un sentimiento de vergüenza y rebeldía. Se repudia la dependencia como algo vergonzoso. Pero ese rechazo de la dependencia no provoca vínculos que faciliten compartir, más bien erosiona la confianza y el compromiso mutuos.

> "El vínculo social surge básicamente de una sensación de dependencia mutua. Todos los dogmas del nuevo orden social tratan la dependencia como una condición vergonzosa: el ataque a la rígida jerarquía burocrática tiende a liberar estructuralmente a la gente de la dependencia; y se supone que arriesgarse es estimular la autoafirmación más que someterse a lo que viene dado. Dentro de las corporaciones modernas, no hay lugar honroso para el servicio: la palabra misma conjura el último refugio del sirviente del tiempo. John Kotter celebra la consultoría como el súmmum del comportamiento empresarial flexible, lo cual supone que el consultor no está en

[7] Cfr. *El cultural* 20.II.00.

deuda con nadie" (Sennett, 2000).

Pero esta oposición entre dependencia-independencia es un tópico que conviene repensar, ya que resulta excesivamente estereotipada esa asimilación: fuerte-independiente *versus* débil-dependiente. Como comenta el psicólogo J. Bowlby "una persona sanamente independiente" es capaz de depender de otros cuando "la ocasión lo requiere y también de saber en quién (...) confiar" (Bowlby, 1973: 359).

El miedo a volverse dependiente de alguien provoca verdaderas huidas, en última instancia huida de sí mismo. En lugar de afianzar las relaciones humanas en la confianza, parecemos basarlas en la defensa o en la desconfianza.

Los problemas en torno a la confianza pueden tomar dos formas básicas: 1) ausencia de confianza, y 2) sospecha activa de los demás. Los vínculos de **confianza**, lógicamente se ponen a prueba en situaciones de peligro, cuando las cosas van mal y necesitamos ayuda. ¿De quién nos fiamos entonces? ¿Quién se hace merecedor de nuestra confianza?, ¿a quién hacemos esa confidencia que libera nuestro corazón? Puede ocurrir que precisamente quien muestra mayor desconfianza de los demás, sea porque se siente avergonzado de estar necesitado. De ahí que recuperar la confianza en los demás es un acto reflexivo: perder el miedo a la propia vulnerabilidad; aceptar la ayuda. Dar y aceptar son el corazón más íntimo del concepto de comunidad. Recibir y dar son un puente tendido de persona a persona. Pero ese puente requiere de los dos pilares; sin uno de ellos se hunde (Guardini, 2000: 41 y ss).

Esto no quiere decir, ni de lejos, que en la convivencia ordinaria no se den conflictos. Por supuesto que se dan, pero no es óbice para instaurar la cultura de la desconfianza. Algún autor ha llegado a apuntar cómo los conflictos internos también crean vínculos. De ahí que los vínculos fuertes entre las personas implican un compromiso por encima de sus diferencias a lo largo del tiempo (Coser, 1976).

En educación este punto es de capital importancia, ya que cuando el otro nos falta, la consecuencia es dura: estamos desconectados. Quizá alguno pensará: pero ¿y si el otro nos suscita desconfianza? La consecuencia inmediata puede ser el enmudecimiento. Si por ejemplo el sistema irradia de algún modo indiferencia (Sennett, 2000: 143-154) -cuando por ejemplo se mide todo en términos de resultados de esfuerzo humano-, genera falta de confianza, porque uno tiene la sensación de no importar como persona, de no ser necesario a los demás, de ser prescindible; y esto genera inseguridad por un lado, y por otra, falta de respuesta, mutismo.

Sennett sostiene que la creciente inseguridad experimentada por los trabajadores hace que sea imposible para ellos lograr una identidad moral. No se logra coordinar en términos inteligibles la relación entre riesgo y carácter, por el miedo ante lo nuevo o a que la experiencia pasada no cuente. Tal vez el aspecto más confuso de la flexibilidad sea así su impacto en el carácter (Sennett, 2000: 10).

La globalización, por otro lado, demanda esa flexibilidad en el panorama laboral, pero cabe preguntarse: ¿la flexibilidad, con todos los riesgos e incertidumbres que comporta, remediará el problema humano que se propone atacar?; ¿cómo es posible suscitar un sentido de compromiso en medio de esa incertidumbre? La flexibilidad se presenta así como un reto para la formación del carácter, si tenemos en cuenta los que se consideran los ingredientes necesarios para la especialización flexible: alta tecnología, velocidad de las comunicaciones, rápida toma de decisiones y la disposición a dejar que las demandas cambiantes del mundo exterior determinen la estructura interna de las instituciones (Sennett, 2000: 47 y 53).

El riesgo es en este panorama algo normal y corriente en una sociedad globalizada. Pero para asumir el riesgo se necesita temple, carácter. A veces ocurre que nos preocupamos más por las pérdidas que por las ganancias cuando se asumen riesgos en la carrera profesional o en la vida en general. Como dice Tversky "la gente es mucho más sensible a los estímulos negativos que a los positivos (...). Hay pocas cosas que hacen que uno se sienta mejor, pero la cantidad de cosas que nos hacen sentir peor es infinita" (Tversky, 1990: 75).

De este modo, la acción de arriesgar adquiere los atributos de una narración. Pero es una historia peligrosa, porque lo que sentimos que falta es un relato que organice la conducta. "Los relatos son más que simples crónicas de los acontecimientos; dan forma al avance del tiempo, sugieren motivos que explicarían por qué ocurren las cosas, muestran sus consecuencias" (Sennett, 2000: 29).

El dilema de cómo organizar una narrativa vital –hoy– se aclara en parte viendo cómo afrontamos el futuro, cómo asumimos el fracaso, que de algún modo es inevitable: qué destino tenemos en mente. En la vida en muchas ocasiones el riesgo avanza por el miedo a dejar de actuar, del mismo modo que cuando alguien no cree que se puede hacer algo para solucionar un problema, a largo plazo se suspende el pensamiento y se genera un sentimiento de inutilidad[5].

En otro orden de cosas, a modo de sustituto de un verdadero sentido de comunidad, en orden a generar esa confianza perdida, se habla con frecuencia de fomentar el trabajo en equipo, siendo real la necesidad de suscitar a todo nivel un trabajo cooperativo. Pero, conviene caer en la cuenta que el trabajo en equipo no es la panacea. Los lazos que se establecen en el trabajo en equipo son habitualmente débiles ya que el equipo pasa de una tarea a otra con suma rapidez y el personal que forma el equipo cambia también durante el proceso. Los vínculos sólidos, la lealtad o la confianza, requieren de una asociación más larga, y por eso son menos manipulables. "Las ficciones del trabajo en equipo, a causa de su misma superficialidad de contenido y atención puesta en el momento inmediato y su manera de evitar la oposición y la confrontación, son útiles en el ejercicio de la dominación" (Sennett, 2000: 121). Lazos fuertes en la convivencia humana implican una aceptación de las diferencias que puedan surgir entre unos y otros a lo largo del tiempo. Además el trabajo en equipo, no admite habitualmente diferencias de rango o poder, por lo que resulta una comunidad peculiar.

V.

Para que estos efectos negativos de la globalización se palien es importante que los **medios de comunicación** se vean y utilicen como lo que son: medios, herramientas, pero nunca fines en sí mismos. Este punto es capital para la educación.

Los medios de comunicación que podrían haber servido para acercarnos más unos a otros, no parecen haber conseguido esa meta aún plenamente. Es más, la atomización del cuerpo social que amenaza la globalización, se ve reforzada por la influencia de los medios de comunicación que pare-

[5] "Una aprensión es una ansiedad por lo que puede ocurrir; la aprensión la crea un clima en el que se hace hincapié en el riesgo constante, y aumenta cuando la experiencia pasada no parece una guía para el presente" (Sennett, 2000).

cen constituir el mayor terreno de intercambio y relaciones universales. Esos medios penetran nuestra esfera de intimidad y nos facilitan de modo espectacular conectarnos con el resto del mundo. Además difunden de modo imperceptible modelos de vida que se convierten pacíficamente en saber y vivir compartido, sin apenas apreciaciones críticas.

Pero al igual que peligros, las tecnologías de la comunicación son medios excelentes al servicio de la educación: tienen la capacidad de ser motor de cambio. Tenemos un caso paradigmático: Internet, como forma que es de organización de la actividad, como infraestructura de la sociedad del conocimiento. Pero la infraestructura no forma por sí sola una sociedad. Es condición necesaria, pero no suficiente. "Cada vez más comienza a plantearse en Internet Society, la sociedad que agrupa a los diseñadores de la red, que el problema no está ya tanto en Internet sino en la Society. El peso comienza a variar de la tecnología computacional a la tecnología social, económica, cultural" (Serra, 1999). Así se observa un cambio en la denominación: de las TIC (tecnologías de la información y comunicación), a las TSI (tecnologías de la sociedad de la información), apuntando al paso de la sociedad del conocimiento a la nueva cultura del conocimiento (cultura de la nueva sociedad del conocimiento): generación de nuevos campos del saber y nuevas instituciones de creación y reproducción del nuevo saber. "Esto plantea el diseño de la parte más delicada de la sociedad del conocimiento, el de sus instituciones y redes de investigación, y de educación superior, es decir, el diseño de la cultura digital, la cultura de la nueva sociedad del conocimiento" (Serra, 1999).

En definitiva, "las batallas culturales –dice Castells– son las batallas del poder en la era de la información. Se libran primordialmente en los medios de comunicación y por los medios de comunicación, pero éstos no son los que ostentan el poder. El poder, como capacidad de imponer la conducta, radica en las redes de intercambio de información y manipulación de símbolos, que relacionan a los actores sociales, las instituciones y los movimientos culturales, a través de iconos, portavoces y amplificadores culturales" (Castell, 1998a, 1998b). En la base de todo cambio social están, en último término, personas. Personas capaces de crecimiento interno, de conocimiento, de potenciar su capacidad operativa; lo cual es algo diverso a la mera información (Llano, 2000: 12).

De este modo, la innovación de conocimientos pide a voces atender a la educación, al aprendizaje, a la formación, a la investigación. La sociedad del conocimiento es una sociedad en que a la educación se le da realmente el lugar y papel que le corresponde, sin necesidad de concesiones de tercera, porque lo importante es aprender, formarse, y esto no termina nunca.

Es real que la moderna tecnología de la comunicación ha acelerado el proceso de colaboración, pero en la industria de los medios, el cara a cara parece que es todavía el mejor medio de transmisión. "En un trabajo en equipo sobre algo no material, donde la gente trabaja junta en la creación de una imagen, el acto de comunicación es más importante que los hechos comunicados; para comunicarse, el campo de juego de la conversación tiene que estar abierto y accesible" (Sennett, 2000: 113). Ya se ve la trascendencia que este punto tiene en el mundo educativo.

VI.

Como conclusión de esta reflexión sobre el papel de la educación (moral y cívica) en un mundo globalizado planteo aquí una propuesta, inspirada en la lectura de una obra de R. Guardini (1997), titulada *Virtú*, que me ha hecho ver con nueva luz la necesidad de suscitar en la actuación educativa algunos rasgos de **carácter** –virtudes– relacionados con la **confianza** que fomentan un sentido de

comunidad, ya que la confianza juega un papel clave en la sociabilidad humana. Esa confianza podría verse en una doble perspectiva de gran interés desde el punto de vista educativo: tener confianza y ganar confianza. Guardini ofrece un modo sugerente de ver y abordar la sociabilidad humana. Se trata de virtudes morales con una dimensión social o política en el sentido clásico.

Así aparecen virtudes tales como la aceptación, la veracidad, la paciencia, el respeto, la ausencia de intención, la comprensión, la cortesía, el silencio y la acogida[*]. En cualquier caso, hablar de confianza implica en último término y es lo determinante, un diálogo real, una genuina comunicación intersubjetiva y una fluida e intensa participación que serán la clave para abordar la educación en una sociedad globalizada. ■

[*] Para un desarrollo más amplio cfr. Naval (2001).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, M. (1998). *La globalización y la solidaridad*. Disponible: http: //www.lafactoriaweb.com
- Altarejos, F. y Naval, C. (1998). Virtualidad formativa de los Derechos Humanos: la educación cívica. *Revista Española de Pedagogía*, 211, 523-524.
- An-Na'im, A.A. (Ed.). (1992). *Human rights in cross-cultural perspectives: A quest for consensus*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ballesteros, J.C.P. (1999). La educación en Richard Rorty. Tópicos. *Revista de Filosofía de Santa Fe*, 7, 25-41.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Borja, J. y Castells, M. (2000). *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. Disponible: http: //www.lafactoriaweb.com.
- Boulding, E. (1988). *Building a global civic culture: Education for an interdependent world*. New York: Teachers College Press.
- Bowlby, J. (1973). *Separation*. New York: Basic Books. Traducción al castellano en 1993, *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Buell, F. (1994). *National culture and the new global system*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Burbules, N. y Alberto Torres, C. (Eds). (2000). *Globalization and education. Critical Perspectives*. Routledge: New York-London.
- Calvino, I. (2000). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.
- Case, R. (1993). Key elements of a global perspective. *Social Education*, 57 (6), 318-325.
- Castells, M (1998a). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (Vol, 1. La sociedad real). Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998b). *La era de la informacion: Economía, sociedad y cultura* (Vol. 2. El poder de la identidad). Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2000). *La ciudad de la nueva economía*. Conferencia del 21.II.2000, Salon de Cent del Ayuntamiento de Barcelona. Disponible: http: //www.fbg.ub.es.
- Castells, M. y Borja, J. (1998). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información* (2ª ed). Madrid: Taurus.
- Coser, L. (1976). *The Functions of Social Conflict*. New York: Free Press.
- Crick, B. (2000). *Essays on Citizenship*. London: Continuum.
- De Pablo, A. (1998). *Los nuevos retos del urbanismo*. Disponible: http: //www.lafactoriaweb.com.
- Dietrich, H. (1997). La globalización desde una perspectiva social. *Contacto*, VII, (79), 28-29.
- Dietrich, H. (1997). La globalización desde una perspectiva social. *Contacto*, VII, (79), 28-29.
- Giddens, A. (2000). Citizenship Education in the Global Era. En Pearce, N. & Hallgarten, J. (Eds.), *Tomorrow's Citizens. Critical Debates in Citizenship and Education*, 19-25. London: Institute for Public Policy Research.
- Guardini, R. (1997). *Virtù*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini, R. (2000). *Cartas sobre la formación de sí mismo*. Madrid: Palabra.

- Hall, S. (2000). Multicultural citizens, monocultural citizenship. En Pearce, N. y Hallgarten, J. (Eds.), *Tomorrow's Citizens. Critical Debates in Citizenship and Education*. London: Institute for Public Policy Research, 43-51.
- Jaume, P. (2000). Aprendre amb les emocions?. *Escola Catalana*, 371, 6-9.
- Johnson, M.D.S. (2000). *¿Quién se ha llevado mi queso? Cómo adaptarse a un mundo en constante cambio*. Barcelona: Urano.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2000). "Two dilemmas of Citizenship Education in Pluralist Societies", ponencia del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, UNED, Madrid (en prensa).
- Llano, A (2000). Humanismo y tecnología en la sociedad del conocimiento. *Revista de Antiguos alumnos IESE*, 11-18.
- Llano, A. (1999). *Humanismo cívico*. Barcelona: Ariel.
- Lynch, J. (1989). *Multicultural education in a global society*. London: Falmer Press.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Macedo, S. (2000). *Diversity and Distrust. Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge: Harvard University Press.
- MacIntyre, A. (1999). *Dependent Rational Animals. Why human beings need the virtues*. Chicago: Open Court.
- Martí, M.A. (1999). *La convivencia. (3ª ed)*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Meza, M. y Moreno-Valle, L. (1999). El proceso de globalización e interconexión: los medios de comunicación. En D'Entremont, A. y Pérez Adán, J. (Eds.), *Desarrollo socioeconómico y evolución demográfica: perspectivas para América Latina*. Pamplona: Ed. Universidad de Navarra.
- Meza, M. y Moreno-Valle, L. (1999). El proceso de globalización e interconexión: los medios de comunicación. En D'Entremont, A. y Pérez Adán, J. *Desarrollo socioeconómico y evolución demográfica: perspectivas para América Latina*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C. (1995). *Enseñanza y comunicación*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C. (2000). Ampliar el margen de libertad social. En *Educación, Ética y Ciudadanía*, IV Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, UNED, Madrid (en prensa).
- Naval, C. (2001). *Confiar: cuna de la sociabilidad humana*. Costa Rica: Promesa.
- Naval, C. y Altarejos, F. (2000). *Filosofía de la Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C. y Laspalas, J. (2000). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C. y Urpi, C. (2001). *Una voz diferente en la educación moral*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C., Rodríguez, A., Bernal, A., Sampedro, A. y Rodríguez, M. (2001). *Nuevos horizontes en la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Nussbaum, M. (1997). Educar ciudadanos del mundo. En VVAA, *Cosmopolitas o patriotas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Parker, W., Ninomiya, A. y Cogan, J. (1999). Educating World Citizens: Toward Multinational Curriculum Development. *American Educational Research Journal*, 36, (2), 117-145.

- Parker, W.C. (Ed.) (1996). *Educating the democratic mind*. Albany: State University of New York Press.
- Podestà, B. (2000). *Ciudadanía y mundialización: la sociedad civil ante la integración regional*. Madrid: Cideal, Centro de Investigación Europa-España-América Latina.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: University of Chicago Press, 165-168.
- Robertson, R. (1990). Mapping the global condition: Globalization as the central concept. *Theory, Culture & Society*, 7 (2-3), 15-30.
- Rodríguez Sedano, A. y Peralta, F. (2001). *Autonomía, educación moral y participación escolar*. Pamplona: Eunsa.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Serra, A. (1999). Tres claves para entender el fenómeno Internet. Disponible: http: //www.lafactoriaweb.com/articulos/serra.htm.
- Simmel, G. (1986). *Sociología 2. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Terciero, J.B. (1996). *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza.
- Tort, A. (2000). Identitat i afectivitat en l'aprenentatge dels sabers escolars. *Escola Catalana*, 371, 12-14.
- Touraine, A. (1986). Análisis y crítica de la globalidad. (Conferencia en la UAM, Mexico DF, 6.X.1998).
- Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Turkle, S. (1998). *La vida en pantalla* Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tversky, A. (1990). The psychology of Risk. En Sharpe, W. (Ed.), *Quantifying the Market Risk Phenomenon for Investment Decision Making*. Charlottesville: Institute of Chartered Financial Analysts.
- Unesco (2000). *Mundialización: el despertar ciudadano*. París: El Correo.
- Vilagines, C. (2000). Família: afecte, protecció, sobreprotecció. *Escola Catalana*, 371, 10-12.
- Young, I.M. (1989). Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. *Ethics*, 99 (2), 250-274.
- Young, I.M. (1996). Communication and the other: Beyond deliberative democracy. En Benhabib, S. (Ed.), *Democracy and difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Yus, R. (1997). *Hacia una nueva educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya.
- Yus, R. (1998). Pensamiento complejo, humanismo crítico y educación global. *Aula de Innovación Educativa*, 77, 6-7.

Educar en la globalización. El programa del progreso material

MATERIAL PROGRESS INVOLVING GLOBALIZATION AND ITS ELEMENTS ARE BETTER UNDERSTOOD IN THE LIGHT OF CHRISTIANITY. PREPARATION FOR A GLOBALIZED WORLD REQUIRES AN EDUCATIONAL PROCESS IN WHICH, BY KNOWING WHERE ONE IS, IT IS POSSIBLE TO UNDERSTAND SOMETHING OF THE OTHERS.

KEYWORDS: EDUCATION, GLOBALIZATION, PROGRESS, PARTICIPATION.

Ec001

José Antonio García-Durán

Vicedecano.
Facultad de Económicas.
Universidad de Navarra
josgadu@unav.es

PODEMOS SITUAR EN EL S. XVIII el momento en que los hombres empiezan a apreciar la posibilidad de superar muchas de las miserias que les rebajan: alimentación irregular, poca higiene, problemas de salud, mucha mortalidad infantil, vida breve, poca movilidad, poca educación, analfabetismo, etc. Los hombres de ese siglo ven que Dios, el benevolente, no puede amar esa situación, y que, por tanto, en su diseño del Universo ha de haber la posibilidad de salir de ella, es decir, de progresar. Ese progreso está unido a la libre iniciativa y a la eliminación de barreras a la misma, tanto dentro de cada país, como en las relaciones económicas entre países. El libre comercio crea amistad comercial, es decir, paz mundial, provoca estímulos competitivos al ver lo que hacen los otros, permite una difusión más rápida de los nuevos productos y procesos, y ha de incrementar la capacidad innovadora uno tras otro de todos los países. Los regímenes democráticos son los mejores para favorecer la innovación, porque los políticos han de estar pendientes de los intereses de sus electores. En Hume pueden verse desarrolladas con detalle todas esas ideas hacia 1745.

Pronto se planteó una dificultad. El país que se adelantara, ahogaría, en vez de favorecer, las posibilidades de los otros. David Ricardo señaló que no era así con su elaboración de la teoría de la ventaja comparativa. Si un país tiene ventaja absoluta en todas las actividades, las sabe hacer todas mejor porque ha tenido más progreso, el otro no quedaría aplastado porque el primero elegiría especializarse en aquéllas en que su ventaja fuera mayor. Si una persona puede ser el mejor abogado de la ciudad y el mejor dactilógrafo, se dedicará a lo primero y dejará lo segundo. Eso significa que cada vez que un país hace mejor las cosas, dejará de hacer algunas y abrirá

oportunidades para otros. Estos, además, podrán ir más rápido porque copiar resulta más fácil que crear. Si el país más adelantado, no sólo hace mejor las cosas (innovaciones de proceso), sino que crea nuevos productos (innovaciones de producto), la apertura de oportunidades es aún mayor, tanto en la expansión de actividades abandonadas por el otro como en la copia y mejora de los nuevos productos.

Los países se encuentran así subiendo una escalera del valor añadido que empieza con la agricultura, pasa a la manufactura, luego a las máquinas para la manufactura, luego al diseño de las máquinas y productos nuevos (investigación y desarrollo), o a los servicios adelantados (financieros, publicidad, entretenimiento). Hay países que ya casi sólo hacen I+D, y otros que están pasando de la agricultura a la manufactura todavía; pero no hay ninguna barrera, más que las culturales propias, o la falta de capital real o humano, que impida seguir todo el proceso con rapidez creciente, o saltar posiciones si se hace un esfuerzo suficiente.

Otra de las objeciones, que se denomina "intercambio desigual", consiste en afirmar que el país atrasado quedará ahogado si se abre porque tendrá que intercambiar bienes muy baratos, con mucho trabajo detrás, por otros muy caros realizados en los países más adelantados, de productividad más elevada. Esta crítica tiene poco sentido porque el intento por el más atrasado de hacer él directamente ese producto, le costaría muchísimo más que en el intercambio, y le arruinaría.

1. Los elementos de la globalización

Ese fue el programa económico del librecambio. ¿Qué elementos hacen que hablemos ahora, además, de globalización? Uno de ellos es la liberalización de los movimientos de capitales; otro, la liberalización de los servicios y no sólo de los bienes transportables; el tercero, la revolución de las tecnologías de la información y la red mundial de internet.

Las crisis financieras han hecho pensar que la liberalización de la cuenta de capitales de la balanza de pagos puede ser un error, porque a los movimientos de capital a largo plazo (ultranecesarios), le acompañan movimientos de capital a corto que pueden resultar desestabilizadores (el culpable se llamaría Soros y no se le recibe bien en Thailandia, por ejemplo). Veamos los dos elementos. Una persona de un país rico gana 20.000 $, ahorra el 10%, o sea 2000 $. Un persona de un país pobre gana 500 $, si ahorra el 10% son 50 $. Tiene mucho sentido que vaya capital del país rico al pobre. Lo malo es que en esas condiciones de recepción de capitales (inversión directa, inversión de cartera, créditos a bancos, créditos a empresas), el pobre siempre tiene la tentación de apropiarse el préstamo, de no devolver, aunque eso signifique mala reputación y un tiempo sin recibir más fondos de fuera. Las formas de lograrlo son muy variadas. A todos interesa, entonces, que no haya episodios de ese tipo, que la recepción sea correcta. Los movimientos a corto pueden favorecer, con otros elementos, un flujo a largo que se vaya ampliando porque dichos episodios desaparezcan.

La liberalización de los servicios también despierta protestas. Se pierde identidad porque el cine viene de fuera; los sistemas nacionales de patentes, que permitían legalizar y proteger las copias han de desaparecer frente a sistemas internacionales de patentes; la banca extranjera puede entrar en mi país. Los razonamientos del s. XVIII de que la apertura fuerza a espabilarse y aprender siguen siendo válidos hoy. De hecho eran anteriores al s. XVIII: cuando los aceituneros del sur se dirigen a los teólogos de Salamanca afirmando que el precio que pagaban por el aceite los refinadores genoveses no era el justo, éstos contestan que prueben ellos a refinar y distribuir.

El tercer componente, que es el más nuevo, puede permitir transferencias de tecnologías y de saber

hacer más rápidas, mayor contacto humano. La cuestión planteada a los hombres en el s. XXI es que la humanidad puede llegar a contar con 12 mil millones de almas, lo que significa que el mundo menos rico dobla, mientras que la población de los países más desarrollados disminuye. Caben dos escenarios, el de una civilización rica cercada y defendida por cohetes dispuestos siempre, o el de una civilización rica comprometida con el desarrollo de todos. Sólo el segundo es viable y humano. Las TI pueden ser un gran instrumento para ese compromiso. Asistencia técnica inmediata y a coste muy reducido.

Tenemos por delante un siglo XXI muy prometedor; porque ahora se va a contar con la capacidad innovadora de nuevos miles de millones de personas. Tan prometedor que quizás dentro de cien años, al celebrar la entrada en el s. XXII, se pueda dar por terminada la pobreza absoluta en el mundo, aquellas personas, que las hay, que no les llega para alimentarse bien.

2. La recuperación de la memoria

Todo ese programa de progreso material es hijo de la cristiandad. La relación entre cristianismo y progreso técnico ha sido explicitada muchas veces y por autores muy diversos. Pero quizás sea útil poner juntas algunas de esas proposiciones:

1) En el cristianismo, Dios, el Creador, valora tanto lo humano que decide hacerse hombre. La vida religiosa, por tanto, no consiste sólo en espiritualizarse, sino en materializarse. En las mitologías antropomórficas no hay una Encarnación. Lo humano tiene valor divino.

2) La ley del Talión queda superada por el mandamiento del amor. Este obliga a no pasar de lado junto al samaritano (universalidad) y exige utilizar todos los talentos. Toda la riqueza debe movilizarse para crear oportunidades de mejora material para los hombres (Crisóstomo).

3) El cristianismo aporta una visión del tiempo hacia la omega de Dios. La aventura humana no es circular, el eterno retorno, sino que tiene un origen y un fin (Chaunu).

4) El cristianismo insiste en que el Creador ha puesto un orden en el mundo que se puede descubrir. La ciencia es trabajo y el trabajo es participación en la obra de la creación.

5) El cristianismo no es amigo del poder. En *Sabiduría* se señala que el poder humano siempre abusa por su codicia o por su debilidad. Jesús, el hijo de Dios, fue un condenado a muerte, y fue ajusticiado. Agustín de Hipona explica el triunfo de la sociedad civil – las redes de ciudades libres- sobre el imperio y la política.

6) El cristianismo ha sido uno de los más fervientes defensores del papel de la mujer en la sociedad. El culto a la Virgen María ha sido una fuerte base para ganar para la mujer el respeto, primero, y mayor importancia social después. El progreso técnico y la acumulación de capital están ligados a esa mayor importancia social de lo femenino (cuidado, buena administración del patrimonio), y al respeto del hombre hacia la mujer y la familia.

7) El cristianismo, desde el momento mismo de la Encarnación, insiste en la importancia de la humildad. La predicación de la humildad está en el origen de la aceptación del mercado (sólo algo un trozo, vale según el mercado). La predicación de la humildad está en el origen de los procesos de difusión o aprendizaje, para aceptar comportamientos de imitación a los que lo han hecho bien. La humildad es la base para evitar un conocimiento pretencioso (Hayek).

8) El cristianismo fundamenta la benevolencia, y ésta es base de confianza. Tomás de Aquino (en el s. XIII) y Fukuyama (s. XX) han señalado la base religiosa de esa corriente de confianza que ha per-

mitido aceptar contratos, pagos por adelantado, o el mismo dinero papel.

9) Dios hace al hombre libre, incluso de matar a su Hijo. Sin libertad de iniciativa habría sido imposible el progreso material que permite que sobre la tierra estén viviendo ya 6 mil millones de almas, muchas de ellas, más de mil millones, muy bien.

Todos esos factores han sido mucho más importantes en el progreso técnico que "que el objeto principal de la acción humana sea la búsqueda de riqueza" (Laski). Este no ha sido ni el motor ni el combustible.

El siglo XXI puede ser muy interesante también como recuperación de la memoria de esa maternidad. El hijo del progreso técnico se atontó y se enorgulleció con el éxito, de ahí los totalitarismos; de ahí el podemos, podemos, hemos podido, podemos ser como dioses; de ahí el cada hombre como legislador de sí mismo; de ahí muchos sectarismos; de ahí dos horribles guerras ; de ahí los nacionalismos agresivos ; de ahí – de verse rodeado sólo por obras del hombre- el intento de olvido de Dios. Esa razón orgullosa ha sido humillada, porque había sido la causante de esas guerras. El nieto, hijo de la paz, recupera la humildad y con ella la memoria y el misterio.

Cristiandad, adoración, modernidad, progreso técnico, orgullo, acabar con la pobreza, humildad, recuperación de la memoria. Esa es una maravillosa narrativa que explicar en los centros educativos.

3. Centros de interés

Ha aparecido un programa muy sencillo de tareas para los jóvenes con buena educación: a) esforzarse en hacer avanzar su país para abrir oportunidades a los demás países; b) establecer relaciones comerciales, inversiones y ayudas (becas y *estages*, por ejemplo) con países alejados; c) tener conciencia de que van a estar en minoría en el mundo. Las virtudes correspondientes también han sido enumeradas. Trabajo diario cuidadoso y rigor son el resumen.

Preparar para el mundo globalizado significa dejar sitio para las organizaciones y las relaciones internacionales en los programas; hablar de las culturas asiáticas, africanas, latinoamericanas; revisar con cuidado las experiencias imperiales; introducir cuestiones acerca de las posibilidades de desarrollo de esos países ; comentar la filosofía de la India, el budismo, Confucio; establecer conexiones y chats con muchachos de Lima, de Singapur, de Seúl, de Nairobi; pasar reportajes sobre las grandes capitales del mundo y sobre los mejores científicos y pensadores que pueda haber en ellas; presentar nuestras ciudades en el marco de una red mundial de ciudades; invitar a aquéllos padres que tengan negocios en países alejados a que cuenten sus experiencias allí, o a los responsables de los institutos de exportación; criticar las noticias de prensa en que se favorece la protección de nuestros sectores con respecto a la competencia exterior; discutir con calma la aportación positiva de los inmigrantes; explicar las experiencias mundiales de microcrédito, de cooperación internacional, de condonación de la deuda; discutir en química las necesidades sanitarias del mundo en desarrollo

Cruz (1999) ha señalado algunos de los peligros de esta educación para la globalización porque "un espacio organizado a favor del movimiento (de individuos, capitales y mercancías) no puede estar ordenado, al mismo tiempo, de cara al habitar", "la polis corta las supuestas solidaridades universales, cuyas exigencias no pueden ser definidas con precisión, y cuyo cumplimiento es siempre, por tanto, incierto e incomprobable ". Globalización es un concepto precisable, acabar con la pobreza absoluta (que apenas tiene nada que ver con la relativa) es un concepto precisable.

Las amplias referencias al Pacífico y sus culturas, no deben ocupar, claro está, el núcleo del curriculum. Habitar en la ciudad de uno es lo más importante. Hay que insistir a los estudiantes que

cuando uno va por ahí, y lo tendrán que hacer, no les preguntarán si conoce a Buda o Confucio, sino seguramente cosas sobre Cervantes, o sobre Dalí y Picasso, o Loyola y Escrivá de Balaguer. Sólo conociendo bien donde está uno se puede entender algo de los otros.

4. Identidades y cosmopolitismo

Naval (1995), en su ensayo acerca de la polémica liberal-comunitarista en educación señala algunos puntos importantes para el debate que nos ocupa. Taylor (1996), canadiense, preocupado por el tema Quebec insiste en que "la política del reconocimiento supone la lucha por nuestra identidad, que está estrechamente unida a nuestra cultura, porque la identidad se forja dialógicamente en conexión con los otros, depende por tanto de la sociedad. La conclusión es que nuestras sociedades son cada vez más heterogéneas y que el estado debe enfrentarse al fenómeno del multiculturalismo, pero no por vía de la uniformidad, sino por la de legislar de acuerdo con las diferencias". Habermas (1987), conocedor de la inmigración turca en Alemania, insiste en que "una cultura política no tiene que estar basada en un origen étnico, lingüístico y cultural común entre los ciudadanos". Imaginemos una zona de España en que algunos ciudadanos consideran que la plenitud de su personalidad pasa por ser gallego-español y europeo, mientras que para otro pasa sólo por ser gallego-español, y para otro sólo por ser gallego-europeo (saltándose lo español). Claro está que pueden convivir los tres en una ciudad dinámica y con personalidad, sobre todo si todos ellos están luchando en común, donalmente, por la eliminación de la miseria en el mundo, con las coordenadas que ya se han indicado de desarrollo propio-relación sin trabas con el otro.

La cercanía en muchas cuestiones prácticas entre Habermas (1987) y Taylor (1996) puede sorprender. Para el primero el hambre y la miseria del mundo en desarrollo es la principal tara de nuestra sociedad, de modo que "más que nunca se trata de la realización política de principios jurídicos y constitucionales universalistas". Para ello hace falta que el potencial racional de la discusión pública llegue a emerger como poder de la opinión pública (voluntad común) y a introducirse en las actuaciones políticas y jurídicas. Para el segundo: "Sólo si existo en un mundo en que la historia, o las exigencias de la naturaleza, o las necesidades de mi prójimo humano, o los deberes del ciudadano, o la llamada de Dios, o alguna otra cosa de este estilo tiene una importancia crucial, puedo definir para mí una identidad que no sea trivial. La autenticidad no es enemiga de las exigencias que provienen de más allá del yo; sino que presupone esas exigencias".

El cuidado y la conservación del planeta tierra nos interesan a todos; pero de ahí se ha pasado a aceptar una serie de proposiciones negativas que tienden a autoencerrarnos y a magnificar problemas menores. Una de esas proposiciones es la idea de que la tierra no puede aguantar 6 mil millones de personas viviendo con los niveles del ciudadano medio de norteamérica. Esta idea ha penetrado en muchos ambientes, en unos porque aparece una tensión mundial de reparto, en otros porque puede desplazarse la atención de lo material, agotado, a lo espiritual; pero la proposición sólo es cierta bajo un supuesto de progreso técnico muy limitado, supuesto que seguramente no tiene sentido en un mundo con un número creciente de personas capacitadas. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Cruz, A. (1999). *Ethos y polis. Bases para una reconstrucción de la filosofía política*. Pamplona: EUNSA.
- Fukuyama, F. (1998). *La confianza*. Barcelona: Ediciones B, Grupo Zeta.
- Habermas, H. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Naval, C. (1995). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Globalización: nuevas prácticas educativas

ICT RESOURCES APPLIED TO EDUCATIONAL DIVERSITY FACILITATE NEW INTERVENTION FORMULAS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESSES. THE PRESENT WORK GATHERS DATA FROM A SERIES OF SCHOOL ON-LINE PRACTICES FOR THE LEARNING OF NATURAL AND SOCIAL SCIENCES, AS WELL AS DATA FROM COLLABORATIVE LEARNING EXPERIENCES. ALSO, THIS WORK STUDIES WEB POTENTIAL FOR IN-SERVICE TRAINING OF TEACHERS. ON-LINE TRAINING OVERCOMES MANY OF THE SHORTCOMINGS AND DIFFICULTIES OF IN-SERVICE TRAINING, THANKS TO ITS EASY ACCESS, MANAGEMENT AND STORAGE OF INFORMATION, AS WELL AS TO THE POSSIBILITIES IT OFFERS FOR SYNCHRONIC AND DIACHRONIC COMMUNICATION.

KEYWORDS: GLOBALIZATION, E-LEARNING, COOPERATIVE LEARNING, ON-LINE TRAINING.

Ed001

Charo Repáraz Abaitua

Profesora adjunta de Metodología de Investigación Educativa. Universidad de Navarra
creparaz@unav.es

José Ignacio Mir Montes

Director de Formación. Colegio Irabia. Pamplona
jmir@irabia.org

Fernando García Fernández

Profesor. Colegio Irabia
fgarcia@irabia.org

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar una serie de prácticas y proyectos escolares desarrollados en la red, con la intención de ilustrar cómo se concreta en la realidad escolar el hecho de la globalización; qué le supone al sistema educativo y al profesor en el aula, etc., a sabiendas de que por el momento no podemos valorar exactamente el alcance que el desarrollo tecnológico pueda tener en la sociedad en su conjunto y, en particular, en el sistema educativo.

Para ello, partimos de nuestra experiencia en el trabajo directo con los profesores y alumnos en la integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) en el aula, además de contar con unos cuantos años de investigación y estudio en este campo

No vamos a entrar en la consideración de los aspectos negativos de la globalización, aunque los tenga, pues no es el objetivo de nuestro trabajo. Tan sólo advertir que efectivamente el desarrollo tecnológico actual, en el que todos estamos inmersos, plantea serios problemas a la humanidad. Así lo reconoce el Informe Delors: la pretendida globalización genera ten-

siones como el aprender a vivir juntos en la "aldea planetaria" cuando en ocasiones no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos, tensiones entre lo mundial y lo local, lo universal y lo singular o lo tradicional y la modernidad, lo espiritual y lo material... tensiones que sin duda alguna la tecnología no va a resolver (Delors, 1996). Por otro lado, tampoco se escapa a nadie que los sitemas informáticos siguen siendo caros y de acceso difícil para muchos países, y las desigualdades crecen conforme el dominio de estos sistemas confieren a las grandes potencias un poder real frente a quienes no disponen de capacidad para afrontar este cambio.

Dejando a un lado estas consideraciones, lo que nos interesa, centrándonos en su faceta positiva, es analizar cómo la globalización instrumentalizada por las TIC favorece el desarrollo de nuevas prácticas escolares y con ello un nuevo modo de actuar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así, el trabajo lo vamos a dividir en dos partes:

1.-Por un lado vamos a presentar una serie de experiencias o aplicaciones relacionadas con el fenómeno de la globalización y la docencia.

2.-Por otra parte, nos vamos a referir a otro tipo de experiencias sobre globalización y formación del profesorado. Podrían considerarse como las dos caras del profesor influenciadas por el desarrollo tecnológico e implicadas necesariamente en una enseñanza de calidad.

Como punto de partida querríamos señalar dos cuestiones:

1.-Es indudable que las TIC han hecho entrar a la humanidad en la era de la comunicación universal.... Esto es una realidad, ya que la información más precisa y actual se puede poner a disposición de cualquier ciudadano del mundo, a menudo en tiempo real. No hace falta abundar en el hecho de que las TIC han roto con las limitaciones del espacio y del tiempo en la comunicación humana. Este hecho tiene inmumerables consecuencias en la educación. Entre otras queremos resaltar que la globalización exige a la escuela compaginar una de sus funciones esenciales, como es la transmisión sosegada de una cultura y valores "universales", con las exigencias de la llamada sociedad de la comunicación, que transmite información de carácter utilitario y efímero y además de manera muy acelerada. Situación que no es fácil resolver.

Por otro lado, la actual sociedad de la información cambia y multiplica las posibilidades de adquisición, gestión, actualización y acceso a la información. De esta forma convierte esta capacidad de acceso a la información, de gestión y organización de la misma en un elemento cada vez más determinante para la inserción de las personas no sólo en el ámbito laboral, sino también en el ámbito social y cultural (Delors, 1996).

A nuestro modo de ver el sistema educativo debe afrontar esta situación, pues ya no es una cuestión de opinión, y reflexionar sobre el lugar que tienen que ocupar las TIC en sus aulas; valorar de manera específica el cambio metodológico y actitudinal que introducen[1], así como el alcance y el

[1] Remitimos al lector interesado en los usos educativos de la red al artículo de Marqués, P. (1998). Usos educativos de internet ¿la revolución de la enseñanza? En él se analizan las tres funciones básicas de la red que más influyen en la educación, a saber; la informativa, la comunicativa y el soporte didáctico. Estas se ilustran con ejemplos concretos.

beneficio que gracias a ellas puede hoy en día adquirir nuestra actividad educativa en otras comunidades al tratar de llegar a otros, y no sólo al alumno presencial.

2.-De forma más concreta, el tema de la globalización y las TIC en la escuela nos lleva a detenernos en las posibilidades didácticas de Internet como medio de aprendizaje y no como objetivo de aprendizaje. Es decir, Internet como medio de desarrollo del currículo, como medio para el aprendizaje de las matemáticas, de las ciencias sociales, naturales, la física o la química.

Este planteamiento nos conduce a hablar de la integración curricular de los medios, de internet o de las TIC en general, lo que supone la realización de una adecuada programación didáctica: programación del profesor dirigida a que los alumnos alcancen aprendizajes concretos, evitando un uso indiscriminado o un uso orientado exclusivamente al dominio del propio medio. En definitiva, insertarlo en el proyecto educativo del aula[2] y del centro; decisión que necesariamente requiere de la implicación de la dirección del centro educativo.

Hecha esta introducción, pasamos a describir algunas de las principales experiencias llevadas a cabo en nuestras aulas.

2. Experiencias de globalización y docencia

2.1-Internet y recursos didácticos:

Como señalábamos anteriormente, el uso de internet posibilita el acceso a un banco informativo casi ilimitado, y al mismo tiempo facilita la publicación de contenidos a un bajo coste, de modo que esta información queda a disposición de cualquiera. Estas nuevas posibilidades, si son correctamente utilizadas, pueden aportar ciertas ventajas al mundo educativo. Para que su uso sea formativo, no es suficiente con permitir y facilitar que los alumnos accedan a internet, sino que el profesor debe guiar, seleccionar, enseñar a discriminar y tratar la información. En este sentido se empieza a hablar del profesor facilitador del aprendizaje -del profesor que pone la tecnología al servicio del proceso de aprendizaje del alumno-, frente a la imagen del profesor como fuente principal de información (Duart y Sangrá, 2000; Gisbert, 1999).

A continuación, vamos a describir brevemente tres experiencias en las que se pone de manifiesto el distinto enfoque que cada profesor ha dado al uso de internet, siempre en un contexto de integración curricular del medio.

2.1.a.-Páginas de internet en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza

Es realmente fácil encontrar información sobre la asignatura de Ciencias Naturales en internet. Sin embargo hay que contar con ciertas dificultades para su uso en clase: el idioma (la mayoría de los sitios web están en inglés), la dificultad actual de conectarse a internet desde varios ordenadores a la

[2] Nuestra experiencia nos ha manifestado que una forma eficaz de conseguirlo es exigiendo a los profesores el desarrollo de una programación, antes de hacer uso de las aulas de informática, en la que justifique el uso de las TIC en su asignatura; es decir, por qué, para qué, cuándo y cómo las va a utilizar con los alumnos. Esta forma de proceder ayuda, a su vez, a rentabilizar los medios.

vez si no se dispone de una conexión de banda ancha, lo cual es todavía muy caro y, por último y no por ello menos importante, la pérdida de tiempo ocasionada por lo sobredimensionada que está la red. Hay una excesiva información de baja calidad, y aunque hay bastante información de interés, suele quedar oculta tras la marabunta de contenidos superfluos.

Con estos condicionamientos, los profesores del Departamento de Ciencias se propusieron crear varios sitios web seleccionando, traduciendo y ordenando la información. Con la ayuda de varios estudiantes realizaron el trabajo e instalaron las páginas resultantes en la intranet del colegio, de modo que se facilitaba un acceso mucho más rápido y se guiaba la navegación.

Se eligieron temas en los que fuera importante que los alumnos vieran más imágenes y gráficos que los que aparecen en el libro de texto convencional. Entre ellos: la taxonomía animal y vegetal, el mundo de los microbios, los dinosaurios, la célula, las placas tectónicas o la meteorología. (Pueden verse estos trabajos en *http: //www.irabia.org/frames/fr_proyect.htm*). Todo este conjunto de sitios web constituye un apoyo gráfico fundamental para la docencia en el campo de Ciencias Naturales.

Además la navegación por estos sitios web, como ya hemos comentado, es guiada; para ello los profesores prepararon unos cuadernillos de trabajo. Así, los alumnos en primer lugar, visualizan toda la web de forma interactiva, ya que la página les exige intervenir cumplimentando vacíos de información o frases inacabadas. A continuación, en el cuadernillo se les propone series de preguntas referentes a la información de las páginas que están visualizando. Y finalmente, bien en la web, bien en el cuaderno, o bien utilizando alguna herramienta de autor, los alumnos tienen que realizar ejercicios de autoevaluación con objeto de comprobar su grado de aprendizaje.

Aunque no se ha realizado un estudio exhaustivo de la eficacia didáctica de esta metodología, una simple comparación con la promoción anterior de estudiantes pone de relieve que los resultados obtenidos en otras unidades didácticas en las que se empleó la metodología tradicional apenas había variado; mientras que en estas unidades didácticas en las que se ha utilizado internet, la nota media de los alumnos ha aumentado de 3.77 a 5.11 puntos, además de valorarla los alumnos como una metodología más divertida y motivadora.

2.1.b.-La Economía en el Bachillerato

Otra experiencia un poco diferente es la realizada en la asignatura de Economía impartida en Bachillerato. Aprovechar internet como un medio de aprendizaje es un reto para los profesionales de la educación. En esta ocasión, internet facilita el acceso a información actualizada y completa. No tendría sentido crear un sitio web propio, ya que esta información está siendo actualizada constantemente; pero sigue siendo necesario que el profesor guíe las actividades a desarrollar y las planee integrándolas entre los contenidos curriculares de su asignatura.

Enseñar a los alumnos a acceder a las fuentes de información on-line en esta materia se consideró un objetivo fundamental, y a lo largo del curso académico se pidió a los alumnos que realizaran diversos trabajos utilizando internet:

- Acudir a la prensa económica nacional e internacional o a revistas especializadas para contemplar el panorama económico mundial, o estudiar hechos económicos internacionales que afectan a nuestra economía.
- Acceder a direcciones sobre el mercado bursátil y realizar estudios sobre la evolución del mercado de valores (*p.e. http: //www.bolsademadrid.es*).

- Estudiar los Ministerios de Economía y Hacienda (*http: //www.meh.es*), y ver cómo las medidas tomadas en un Ministerio afectan a los otros.
- Estudiar la evolución del empleo en España (*http: //www.ine.es, http: //www.inem.es*).
- Realizar estudios comparativos entre la situación económica de la propia región y otras regiones, o la nacional (p.e., visitando *http: //www.cfnavarra.es, http: //www.camerdata.es/navarra*, comparar el paro en Navarra, el País Vasco y Extremadura durante los últimos 5 años en población masculina y femenina en una banda de edad comprendida entre los 25 y 35 años. Explicar las causas de estas desigualdades).

2.1.c-Hispania Romana

No es de extrañar que las nuevas tecnologías se adapten con una facilidad asombrosa para trabajar cualquier aspecto de la Antigüedad: reconstrucciones y viajes virtuales, o acceso a los yacimientos arqueológicos más remotos. Cuando el profesor de Cultura Clásica preparaba su asignatura de 1º de Bachillerato descubrió que apenas había material sistematizado sobre el legado romano en nuestra Península Ibérica: al ser una asignatura nueva, apenas había manuales, y en internet no había ningún sitio especializado en esta materia, pero sí multitud de sitios dispersos. Fue entonces cuando, con la ayuda de algunos alumnos, realizó un trabajo de selección de fotografías y de información y diseñó un sitio en internet: *http: //www.irabia.org/hispania.*

Esta web se ha organizado siguiendo tres criterios:

- Plantear un apartado de cuestiones generales de información sobre temas de la antigüedad clásica: personajes, cronologías, explicación sobre los pueblos prerromanos, etapas de la conquista de Hispania por Roma, detalles sobre las vías romanas, etc.
- Ofrecer un viaje real por la península a través de cuatro itinerarios que se corresponden con antiguas vías romanas: la vía de la Plata, la vía Hercúlea, la del Atlántico y la vía del norte. En cada una de ellas se sigue un camino trazado por las ciudades más relevantes del momento. Se incluye un apartado especial para otros lugares de interés no integrados en estas vías y uno diferente para tratar la romanización en Navarra.
- Hacer accesibles a los alumnos algunas de las páginas web más interesantes sobre el Mundo Antiguo: buscadores de temas clásicos, sobre Roma y la romanización en otros lugares del Imperio, etc.

Actualmente estas páginas constituyen un complemento esencial para la asignatura de Cultura Clásica de 1º de Bachillerato: los alumnos trabajan la información allí contenida, o reciben explicaciones adicionales del profesor mientras visualizan los principales vestigios de la civilización romana en nuestra península.

Estas páginas han recibido dos premios nacionales en sendos concursos sobre el desarrollo de materiales multimedia educativos, y también han sido objeto de comentario en la prensa nacional y en publicaciones internacionales. (*http: //www.economia.unibo.it/ dipartim/stoant/rassegna1/didatt.html #Hispania;* Reparaz, Ch., Sobrino, A. y Mir, J. I., 2000; Suplemento Especial 'El reportaje de la historia. Viriato', del Diario El Mundo de fecha 27 de mayo de 2000).

2.2.-Internet y aprendizaje cooperativo:

Además de permitir el acceso a una fuente de información casi ilimitada, lo que favorece -como acabamos de ver- la realización de prácticas escolares muy diversas, internet facilita las comunica-

ciones, y con ello el trabajo colaborativo con personas o instituciones muy distantes y diferentes. Este es uno de los factores que pueden influir más directamente en la construcción de un mundo global. Como afirman Guitert y Giménez (2000) aprender de la diferencia constituye el rasgo esencial del modelo democrático de aprendizaje colaborativo que propone Hamilton. Estos autores afirman que "la resolución de problemas de forma compartida permite adquirir habilidades como: el intercambio de ideas, la negociación de puntos de vista diferentes, la confrontación en posturas opuestas, la resolución de conflictos positivamente, etc." (Guitert y Giménez, 2000: 115).

En este sentido, la escuela, a nuestro modo de ver, debería ser capaz de utilizar la red para promover actitudes que faciliten el hecho de aprender con los demás, aprender de los demás y para los demás.

Son diversos los organismos que promueven y facilitan la realización de proyectos internacionales con el fin de ir creando esta nueva mentalidad. Conocer la existencia de estas iniciativas, que vienen acompañadas de importantes subvenciones para la realización de proyectos concretos, abren nuevas posibilidades de trabajo en los centros educativos. A modo de ejemplo, destacamos la reciente publicación de la nueva normativa de las convocatorias correspondientes a las acciones descentralizadas de la segunda fase del programa Sócrates de la Unión Europea. Convocatoria publicada en el B.O.N. a finales del mes de enero de 2001, y disponibles en internet los formularios de solicitud (*http://www.mec.es/sgpe/socrates/formularios.htm*).

Las prácticas y los sistemas educativos difieren sustancialmente de un país a otro. En este contexto, la cooperación europea –que puede ejercerse por medio de acciones de movilidad, proyectos piloto, redes europeas o estudios comparativos– ofrece formidables posibilidades para la innovación, la mejora de la calidad y la puesta en práctica de ideas innovadoras. La cooperación europea abre muchas posibilidades en materia de educación, y constituye todo un reto para el sistema educativo el saber aprovecharlas al máximo. Los objetivos que se persiguen en esta iniciativa europea son los siguientes:

- Reforzar la dimensión europea de la educación a todos los niveles;
- Mejorar el conocimiento de los idiomas de la Unión Europea;
- Promover la cooperación y la movilidad en todos los ámbitos de la educación;
- Fomentar la innovación en la educación;
- Promover la igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación.

A continuación vamos a describir –a modo de ejemplo de trabajo cooperativo tanto sincrónico como asincrónico– alguno de los proyectos desarrollados, en los que se pone de manifiesto cómo el hecho de coompartir tareas, dudas y dificultades, o compartir el propio progreso en la resolución de problemas, actúa como elemento motivador del proceso de aprendizaje.

2.2.a.- Camino de Santiago

El objetivo del trabajo consistió en tratar de crear un ambiente de cooperación e interacción, mediante acciones conjuntas y solidarias en el conocimiento de la diversidad cultural.

Tras contactar con dos centros educativos europeos (el Centro de formaçao D. Dinis, S. Joao da Madeira y el College Raoul-Rebout, Montlouis sur Loire) se estableció el tema del estudio: "El Camino de Santiago: aspectos geográficos, culturales, históricos y ambientales. Comparación entre el peregrino medieval y el actual."

Ante la proximidad del Año Santo Compostelano, aparece como un hecho cultural importante el descubrimiento de la ruta jacobea por las jóvenes generaciones de ciudadanos europeos, en especial por aquellas cuyas localidades son atravesadas por esta antiquísima vía de intercambio cultural. Creímos que el descubrimiento del Camino de Santiago podía servir para que los europeos del mañana comprobaran que ya desde la antigüedad los distintos pueblos y culturas que conforman nuestro continente, establecían vínculos económicos, artísticos, sociales o religiosos, sin que ello significara la pérdida de su propia identidad.

El proyecto tuvo un enfoque multidisciplinar pues abarcó las siguientes áreas curriculares: Historia, Arte, Geografía, Ciencias Naturales, Sociología, Idiomas e Informática y Nuevas Tecnologías. Se integró dentro de las actividades cotidianas del centro: se incluyó en la programación de las asignaturas, se contó con la participación de alumnos de diferentes niveles educativos y se implicó a profesores de varias disciplinas.

Los contenidos del estudio fueron:

- Estudio cartográfico y del medio a su paso por la localidad y región donde esté ubicado el centro.
- ¿Qué piensa el peregrino actual ?
- Motivaciones: religiosas, culturales, deportivas, turísticas.
- Incidencia en la prensa de la realidad actual del "peregrinaje".
- Rasgos culturales del Camino a su paso por la localidad: arte, costumbres, etnología.

Las actividades previstas se organizaron en dos fases:

- 1º fase: Aspectos geográficos y ambientales. Localización del trazado del Camino por la región, integración en la ruta europea correspondiente y dibujo del plano. Flora y fauna que observa el peregrino, ríos que atraviesa. Variación del paisaje desde la Edad Media hasta la actualidad.
- 2º fase: Aspectos históricos, artísticos y sociológicos. Recuento y estudio histórico y artístico de los principales monumentos de la región. Análisis y comparación de las motivaciones del peregrino en la Edad Media y en la actualidad. Albergues y hospederías. Influencia del Camino en la prensa local. Anecdotario.

Se realizaron tres reuniones presenciales entre los centros participantes: la primera con el objeto de conocerse las partes implicadas y configurar los grupos de trabajo. El segundo encuentro persiguió controlar y valorar el desarrollo de la planificación inicial, tanto del trabajo individual como del compartido. Finalmente, el tercer encuentro sirvió para poner en común el trabajo alcanzado. La comunicación intermedia y la elaboración de los productos finales se hizo en las tres lenguas: español, francés y portugués. Se creó un sitio web dedicado al proyecto, que podía ser consultado por los participantes, profesores o estudiantes en cualquier momento.

Es una realidad que este tipo de proyectos ilusiona, motiva e impulsa el trabajo tanto de alumnos como de los profesores implicados.

2.2.b.-Virtual Classroom

Virtual Classroom es un proyecto que consiste en la creación de clases virtuales (virtual classrooms) a las que acceden alumnos de todo el mundo. Para este proyecto se eligen 100 escuelas de Japón (país organizador) y 200 de fuera de Japón.

Tras seleccionar las 300 escuelas se dividen en 100 grupos de tres, de las cuales una es japonesa y las otras dos del resto del mundo.

Cada grupo debe elegir un tema sobre el que trabajar en común a lo largo del programa, y el trabajo realizado deberá mostrarse en una *website* preparada por cada grupo. Los criterios que se tienen en cuenta para evaluar el trabajo son los contenidos, la presentación y la colaboración que haya existido.

Las fases del proyecto son cinco:

1. *Self-Introduction*: Los alumnos deben escribir una presentación personal, incluyendo fotografías, y una vez realizada esta presentación, tienen ocasión de hacerse preguntas unos a otros.

2. *Activity Integration Session*: en esta segunda fase los coordinadores de los colegios deben elegir el tema a desarrollar.

3. *Work Session*: Elegido el tema, las tres escuelas deben colaborar para desarrollar el proyecto a través de la realización de actividades de naturaleza colaborativa

4. *Self-evaluation Session*: Cada participante debe hacer una evaluación, tanto de su trabajo, como del de su grupo, en lo que se refiere a los contenidos, la presentación y la colaboración habida entre ellos.

5. *Judging Committee Evaluation*: Por último, el comité organizador realiza una valoración del trabajo de cada grupo.

Los objetivos que se consiguen en este tipo de proyectos son los siguientes:

- Introducir a los alumnos en el empleo de las nuevas tecnologías como un medio de comunicación e intercambio de información con personas de todo el mundo.
- Ejercitar y experimentar el aprendizaje colaborativo tanto entre los alumnos de la clase como con estudiantes de otros países.
- Comunicarse con alumnos de otros países superando las dificultades idiomáticas y culturales.
- Profundizar en el conocimiento de otras culturas, y la nuestra propia.
- Apreciar la utilidad del inglés como auténtico vehículo de comunicación.
- Acostumbrarse a la realización de actividades de colaboración internacional.

La valoración es muy positiva: los alumnos aprenden a utilizar una serie de destrezas y habilidades imprescindibles para manejarse en la sociedad actual de la comunicación y la información, realizando, al mismo tiempo, gustosamente un trabajo que de otra forma resultada artificial.

2.2.c.-Lluvia ácida

Lluvia ácida es un tercer ejemplo diferente de las posibilidades que ofrece la red a los alumnos para la realización de aprendizajes colaborativos. El Proyecto SWOOP (Students Watching Over Our Planet), coordinado por la Universidad estadounidense de West Virginia, persigue estimar el valor del pH de la lluvia en todas las zonas del mundo en las que se pueda encontrar estudiantes que lo midan.

En el curso escolar 99-00 participaron más de 200 escuelas de 21 países de todo el mundo (García, 1999). El proyecto se lleva a cabo todos los años con una duración aproximada de dos meses, a lo largo de los cuales los alumnos deben registrar diariamente la cantidad de lluvia caída en su colegio y medir su acidez. Los résultados obtenidos se envían, al final de la semana, por correo electrónico al coordinador del proyecto quien se encarga de realizar la puesta en común de la información recogida. Ésta se remite a cada centro escolar junto con información sobre experimentos que se desarrollan en cualquier colegio en torno a la lluvia recogida. Por ejemplo experimentos sobre la comparación entre diferentes métodos de medir el pH, diferentes formas de recoger la lluvia y medir su acidez, análisis de los factores que influyen en la acidez de la lluvia...

Desde un punto de vista educativo, el proyecto resulta muy motivante para los alumnos ya que les permite implicarse en actividades científicas de primera línea y compartir sus procesos de aprendizaje con otros alumnos, aprendiendo juntos y aprendiendo de otros.

Más información sobre el proyecto puede encontrarse en: *http://www.wvu.edu/~ruralnet/pswoope.*

2.3.-Internet y atención a las minorías

Las TIC favorecen nuevas formas de socialización; una socialización más divergente que es la que apunta hacia la globalización, pues cada vez son más frecuentes en las escuelas los niños con diferentes tradiciones, valores, costumbres, culturas, lenguas y religiones que reclaman que se les respete su diferencia.

En este sentido son muchas las posibilidades de utilizar la red para promover el conocimiento directo de otros entornos y contextos sociales, el estudio de las diferentes culturas y religiones, el trabajo conjunto entre los niños y el desarrollo de proyectos de interés común[1], el conocimiento, la participación y la comprensión de sus actividades festivas... Experiencias que, a nuestro modo de ver, favorecen el desarrollo de una actitud positiva ante la diversidad.

Entre las acciones de educación intercultural que proponen al profesorado Esteve y Merino (2000), precisamente, se encuentran la de contemplar dentro del aula las peculiaridades culturales de cada grupo, sus costumbres y ritos; la de dar la importancia debida a los valores que favorecen la comprensión intercultural en el aula o el tratar la interculturalidad como tema transversal del currículo.

2.3.a. Proyecto Pen-Pals

A pesar de que consideramos que las posibilidades educativas de la red en este sentido son muchas y muy importantes, nuestra experiencia es reducida. Tan sólo contamos con la experiencia del Proyecto Pen-Pals que aunque no se ha desarrollado con minorías en el aula, ha perseguido el desarrollo de actitudes positivas en los alumnos hacia las mismas.

En el Proyecto Pen-Pals nuestros alumnos de bachillerato y los alumnos del Avonworth High School de Pittsburgh de Pennsylvania que estudian castellano como lengua extranjera, se comunicaban mediante el correo electrónico con objeto de conocerse, valorar su diferente realidad sociocultural y practicar un idioma extranjero en un contexto real (los niños americanos escriben sus e-mails en castellano y los nuestros en inglés).

Una vez establecido por los profesores coordinadores de ambos colegios las metodologías de trabajo, cada alumno se carteaba con un compañero americano con quien intercambiaba información sobre su familia, su colegio, su ciudad y sus costumbres... Con la información que se recibía el profesor la organizaba y tras una puesta en común con los alumnos se continuaban escribiendo para

[1] Remitimos al lector interesado en los usos educativos de la red al artículo de Marqués, P. (1998). Usos educativos de internet ¿la revolución de la enseñanza? En él se analizan las tres funciones básicas de la red que más influyen en la educación, a saber: la informativa, la comunicativa y el soporte didáctic. Estas se ilustran con ejemplos concretos.

recabar más datos de interés.

La evaluación realizada por los profesores pone de manifiesto el interés de los alumnos por conocer otras culturas y poder compartir la suya, así como el desarrollo de unas actitudes positivas hacia la diversidad. Por supuesto, los profesores valoran muy satisfactoriamente el hecho de que los alumnos estén haciendo uso de una segunda lengua en un contexto real.

Hasta aquí las experiencias presentadas han pretendido mostrar cómo las TIC nos permiten a los profesores utilizarlas como un recurso didáctico para enriquecer la docencia, así como un medio o una estrategia para desarrollar aprendizajes colaborativos o actitudes positivas ante la diversidad. A continuación, vamos a exponer qué pueden aportar a la formación permanente del profesorado.

3. Experiencias de globalización y formación

El informe Delors plantea la educación durante toda la vida, la formación permanente, como llave de acceso al siglo XXI apoyada en sus cuatro pilares básicos, a saber: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser.

Como afirman Arbués y Tarín (2000) en la actualidad aprender constituye un proceso central para poder actuar plenamente en la sociedad del conocimiento; mientras que no saber significa quedarse al margen de la evolución social.

La escuela debe asumir esta situación tanto pensando en formar a sus alumnos como ciudadanos para una sociedad en la que la formación permanente supone un desafío constante, como en sus propios profesores, quienes solamente a través de esta formación continua serán capaces de comprometerse con la mejora de su práctica diaria en el aula.

En relación con esta cuestión, Cabero y cols. (1998) señalan que entre otros de los motivos por los que los profesores continúan con sus estrategias didácticas tradicionales se encuentran: la escasez de conocimientos informáticos, la inadecuada formación del profesorado, los cambios no deseados en su propio rol docente, el esfuerzo y tiempo extra que les exige, así como los problemas logísticos que acarrea la integración curricular en el aula.

Los profesores, conscientes de la necesidad genérica de actualizar sus procesos de enseñanza a raíz del creciente desarrollo tecnológico, pueden buscar una vía de solución en los programas de formación permanente. Precisamente, en este campo las posibilidades didácticas de la red son infinitas.

En este sentido destacamos las siguientes experiencias:

3.1.-La formación on-line

La formación on-line sale al paso de las muchas limitaciones y dificultades que acarrea la formación permanente del profesorado. Se cuentan por miles las ofertas de cursos a distancia en la red. Lo que internet aporta a la tradicional enseñanza a distancia está en la capacidad de interactuar con el alumno; son las posibilidades de comunicación sincrónica y asincrónica y de acceso a la información las que han multiplicado la eficacia de este tipo de enseñanza al permitir personalizar el proceso de formación.

Nuestra experiencia en este campo nos pone de manifiesto que cuando los cursos de formación on-line se desarrollan y se imparten con herramientas informáticas de fácil manejo que permiten una estrategia didáctica dinámica y flexible, éstos resultan productivos.

Entre las múltiples herramientas de formación destacamos la eficacia del WebCT (*World Wide Web*

Course Tools) como una potente plataforma para la construcción de entornos de formación a distancia. Creada por la *British Columbia University* y en la actualidad desarrollada por la *Universal Learning Technologies*, ofrece una gran variedad de posibilidades para el acceso a la información, el intercambio y el trabajo colaborativo.

El entorno virtual de aprendizaje colaborativo que se crea se apoya en herramientas como el correo electrónico, los foros de discusión y las salas de chat, que además de permitir a los alumnos una comunicación fluida entre ellos, posibilita todo un sistema de tutorización on-line. Este tipo de cursos cuentan además con unos módulos de contenidos en los que los profesores apoyan la formación, así como con herramientas de autoevaluación que permiten a los alumnos controlar su proceso de aprendizaje.

Las prácticas que hemos desarrollado en este sentido, se centran en cursos on-line sobre integración curricular de las TIC. El objetivo fundamental de este tipo de cursos reside en lograr una capacitación del profesorado en el uso de las TIC en el aula tanto técnica como didáctica. Por ello, siendo este tipo de cursos de naturaleza teórico-práctica, la mayor carga se centra en el desarrollo de programaciones y proyectos educativos individuales de integración curricular de determinadas herramientas y materiales informáticos.

3.2.-Los foros de profesores

Los foros de profesores constituyen, a nuestro entender, otro medio de formación o actualización permanente que hoy en día ningún profesor debería rechazar.

Los profesores, a través de las listas de discusión y los grupos de noticias, establecen contacto con otros profesionales de la educación con quienes pueden muy fácilmente intercambiar materiales, plantear problemas, resolver dudas, compartir opiniones... sobre diferentes temas relacionados con su docencia.

Algunos ejemplos de listas de discusión sobre temas educativos son las siguientes:

EDULIST: lista de discusión sobre educación en general y nuevas tecnologías para profesorado no universitario. Para suscribirse es preciso enviar un mensaje a :

listserv@listserv.rediris.es escribiendo en el cuerpo del mensaje: *subscribe EDULIST* nombre apellido.

GRIMM: Lista de discusión sobre tecnología educativa de un proyecto de integración de las TIC en educación infantil, primaria y secundaria. Aunque el Proyecto Grimm fomenta sobre todo el uso de los ordenadores Macintosh, mucho de lo ahí dicho es aplicable al entorno Windows, ya que fundamentalmente se está hablando de 'educación'. Para darse de alta hay que enviar un mensaje a *listserv@glorieta.fcep.urv.es*, y en el cuerpo del mensaje hay que poner: *subscribe grimm nombre apellido.*

Grimm, como decimos, es un proyecto de investigación y desarrollo, entre Escuela, Universidad y Empresa, en el ámbito de la introducción de las TIC en Educación. El Proyecto Grimm, es un proyecto abierto, flexible, innovador, dinámico y compartido. Actualmente son cerca de 150 centros educativos los que forman parte del mismo, tanto privados como públicos y de todas las regiones del país. El proyecto está coordinado por diferentes universidades (Barcelona, Tarragona, Málaga, Alicante y Navarra), el colegio Irabia, representantes de centros educativos (Institució Montserrat y Fuente Nueva) y Apple. El grupo de coordinadores nacionales estimula la participación en el proyecto y trata de coordinar y facilitar la comunicación entre todos los participantes.

LISTSERV: es un servidor que pone a disposición del usuario cientos de listas de discusión sobre cualquier tema, e incluso la posibilidad de crear una lista propia. Es un modo sencillo de entrar en

contacto con personas interesadas en el mismo tema: se puede buscar el tema elegido por orden alfabético. Dirección: *http://www.rediris.es/list/tema/tematic.es.html.*

eGROUPS: el más famoso servidor de listas de discusión, sobre todos los temas y en todos los idiomas. Cualquiera puede crear un grupo, especificando si desea que el grupo sea público o privado, de modo que se admitan o no nuevos participantes. La dirección del sitio web es: *http://es.egroups.com/*

Huelga insistir en la utilidad y la necesidad de esta aplicación para los profesores de cualquier centro educativo.

3.3.-Las páginas web de interés educativo

Las páginas web de interés educativo constituyen una fuente de información que se multiplica a diario. Los profesores deberían ser capaces de hacer un uso habitual de ellas para:

1) Preparar clases; consultar información actualizada sobre los temas y seleccionar datos (texto, imágenes, sonidos, etc.) para presentar a los alumnos.

2) Documentarse, mediante la consulta a bases de datos, materiales on-line, bibliotecas, revistas educativas, etc.

3) Conocer otras metodologías y recursos didácticos; el contacto con otros profesores y sus formas de resolver los problemas y de actuar en el aula puede ser muy enriquecedor.

http://www.profes.net/ Web que aporta la actualidad educativa y todo tipo de recursos, materiales, programaciones e información sobre la educación.

http://www.magisnet.com/ Web de El Magisterio Español

http://www.atenet.edu/ Web de Fomento de Centros de Enseñanza para padres, alumnos y profesores.

http://www.educalia.org/ Educalia es una comunidad educativa virtual, abierta a niños, padres y profesionales de la educación (de momento sólo disponible para centros educativos de Cataluña). Pretenden impulsar el uso de las nuevas tecnologías entre los estudiantes de educación infantil y primaria.

http://www.enredate.org/ Es la web de UNICEF para divulgar y promover una mejor educación de los más jóvenes. Programa educativo en el que se facilitan recursos para que niños de todo el mundo se pongan en contacto, formen una conciencia crítica y se eduquen en los valores de la solidaridad, la paz, la tolerancia, la justicia social, etc.

http://www.santillana.es/ Web de la editorial Santillana que pone a disposición de los usuarios materiales, proyectos y apoyo educativo.

http://www.lacarabela.com/ Otra comunidad virtual, con muchos recursos educativos, foros de discusión, publicaciones, etc.

http://www.ika.com/cuentos/menu.html/. Estupenda web de cuentos infantiles, interactivos, disponibles en castellano, inglés y alemán.

http://www.apple.com/es/education/ Información de Apple sobre centros educativos y proyectos relacionados con el uso educativo de las nuevas tecnologías. Apple ha organizado un proyecto internacional -*Apple Learning Interchange*- en el que profesores de todo el mundo intercambian experiencias educativas relacionadas con el uso de las TIC.

http://www.proyectogrimm.com/ Web del Proyecto Grimm, en el que escuelas de toda España intercambian experiencias educativas y programas creados por ellos mismos. Este proyecto dispone, como

ya hemos indicado, de una lista de discusión sobre tecnología educativa.

http: //www.ciberaula.es/quaderns/index.html/ Revista digital sobre nuevas tecnologías en educación: artículos, programas, manuales... Dispone asimismo de una base de datos con cientos de programas educativos comercializados y facilita su adquisición.

http: //www.educared.net/ Un programa de la comunidad educativa gestionado y dirigido por la Fundación Telefónica en colaboración con Telefónica para facilitar el uso de internet en la escuela.

http: //www.familandia.com/ Web para padres

http: //www.yupinitos.com/ Web para niños

http: //www.pntic.mec.es/ Web del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación del Ministerio (PNTIC).

http: //sauce.pntic.mec.es/ Web de recursos educativos para el aprovechamiento didáctico de las ntic.

http: //www.pnte.cfnavarra.es/ Web de la Dirección General de Educación del Gobierno de Navarra

http: //www.xtec.es/ Web el Programa de Informática Educativa de la Generalitat de Cataluña (PIE)

http: //www.info21.es/ Web del Plan de Acción Info XXI del Gobierno para el desarrollo de la Sociedad de la Información en España.

3.4.-Las tutorías on-line

Por último, querríamos señalar cómo cada día es más frecuente el uso del correo electrónico para asesorar a los estudiantes y ponerse en contacto con ellos fuera del espacio y tiempo escolar. Por supuesto, el correo electrónico permite que también entre los profesores exista un cauce de comunicación e intercambio de información muy fluido.

Las experiencias en este sentido son muy diversas, entre ellas una de las experiencias más significativas es la participación de nuestros alumnos en el **Concurso Internacional *Energy on the Move*** (García y Rodriguez, 1998), en el que estudiantes de 15 a 17 años pertenecientes a 35 colegios de 8 países comunitarios debían describir el hipotético escenario energético europeo del año 2100. El punto de partida era la previsible falta de combustible orgánico (petróleo, gas natural...) ese año. Para obtener información, además de consultar la bibliografía clásica sobre el tema, debían realizar hasta 18 consultas on-line a 28 científicos de reconocido prestigio de todo el mundo. Los alumnos participantes, en este caso alumnos de bachillerato de ciencias coordinados por el profesor de física y química, obtenían puntos tanto por el escenario final que lograban cómo por la calidad de las preguntas que realizaban a los científicos. La valoración de la experiencia por parte de los alumnos pone de manifiesto su interés por esta tecnología que les abre las puertas a Europa.

Con este sencillo ejemplo no hemos pretendido más que ilustrar el valor que puede alcanzar la red en la realización del asesoramiento académico tanto entre profesores y alumnos como entre profesionales.

Una vez descritas estas experiencias de docencia y formación del profesorado en el uso didáctico de las TIC, pasamos a destacar algunas de las conclusiones más relevantes que se desprenden de nuestro trabajo.

4. Conclusiones

1.-El sistema educativo debe responder al gran reto de globalización que la actual sociedad de la información le plantea. En este sentido, la escuela debe seguir transmitiendo el saber adquirido... pero también es cierto que la escuela debe adaptarse a los cambios sociales. Pensamos que la globalización debe suponer al sistema educativo una profunda revisión de sus planes de estudio así como de la

metodología de enseñanza. Ahora bien, teniendo bien claro que siempre será una razón pedagógica, no técnica, ni económica o social, la que justifique la entrada de las TIC en el sistema escolar para evitar poner a la escuela a merced de este otro tipo de intereses.

Por ello, es preciso hablar de integración curricular de las TIC y no sólo de un medio más. Son muchos los autores que sostienen esta integración de la tecnología en el currículo (cfr. Geisert y Futrell, 1990, 1992; Escudero, 1995; Martínez Sánchez, 1995; Repáraz, Sobrino y Mir, 2000; Duart y Sangrá, 2000). De ahí que su incorporación deba estar enmarcada en el proyecto educativo del centro, no se puede contar simplemente con la experiencia aislada de algunos profesores.

2.- Las TIC exigen un cambio de rol del profesor y del alumno. Hoy en día es fácil que los jóvenes tiendan a estar más informados y menos formados.

Está claro que el profesor ya no es la única fuente de conocimiento para el alumno. Las TIC rompen la tradicional relación lineal entre profesor y alumno, del mismo modo que se ha roto entre emisor y receptor. Por tanto, el profesor debe asumir la responsabilidad de proporcionar a los alumnos los medios para dominar la proliferación de la información (ser capaz de seleccionar, organizar, priorizar...la información con sentido crítico), así como enseñarles a diferenciar la información efímera e instantánea (que dicho de paso invade espacios públicos y privados) del conocimiento que requiere esfuerzo, tiempo, voluntad de aprendizaje que es el que conduce a la adquisición del saber.

Por otro lado, el alumno pasar a ser más protagonista del proceso didáctico. El aprendizaje se vuelve más autorregulado y a su vez colaborativo, sincrónico y asincrónico, no solamente acumulativo sino interactivo y significativo. Y dado el inagotable volumen de información al que los alumnos tienen acceso, la estrategia didáctica del profesor se deberá centrar más en lo que el alumno debe aprender que en en lo que el profesor pueda enseñar.

Todo ello pone de manifiesto la necesidad de una formación permanente del profesorado, que le capacite tanto técnica como curricularmente en el uso didáctico de las TIC en el aula. De lo contrario, es fácil que se produzca un desfase entre la naturalidad con la que los alumnos en general afrontan el uso de las TIC, y la complejidad que le supone en muchas ocasiones al profesor.

Una de las principales conclusiones del recientemente celebrado I Congreso Internacional Educared, destaca precisamente esta necesidad: los profesionales de la educación reclaman programas para introducir internet en el aula y para formar al profesorado (en *http: //www.educared.net*).

Ahora bien, como afirma Beltrán (2001) la capacitación de los docentes es una estrategia imprescindible pero no la única, ya que los aspectos organizativos y estructurales son fundamentales. Sin una infraestructura necesaria es imposible pensar en responder al reto de las TIC. Este autor señala tres líneas de acción fundamentales e imprescindibles, que queremos destacar: 1) la actuación del Ministerio de Educación y de los Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas; 2) la actuación de los equipos directivos de los centros y 3) la de los profesores.

3.-Indudablemente las TIC están cambiando las formas de comunicación humana; como afirma el filósofo Jose Antonio Marina quizás lo más interesante de internet sea su dimensión social, más que la intelectual o la personal. El sistema educativo necesariamente se tiene que hacer eco de estos cambios, pues obviarlos supondría negarse a reconocer el desarrollo social de la humanidad.

4.-La "aldea global" hace imprescindible promover comportamientos y actitudes de respeto, tolerancia, etc., así como fomentar el trabajo colaborativo, para trabajar y desenvolverse en esta nueva forma de socialización. El aumento en las comunicaciones nos posibilita relacionarnos con personas

de otras culturas, con otras mentalidades y tradiciones diferentes. El respeto y un deseo de aprender lo que de bueno tienen esas culturas, debe regir nuestras comunicaciones. También aquí el sistema educativo tiene que salir al paso de esta nueva necesidad. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Arbués, Mª. T. y Tarín, LL. (2000). Aprender a lo largo de la vida y las nuevas tecnologías. En Duart, J. Mª y Sangrá, A. (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (pp. 51-60). Barcelona: Gedisa.

- Beltrán, J. A. (2001). *La nueva pedagogía a través de internet*. Conferencia inaugural del I Congreso Internacional Educared. [versión electrónica]. Disponible: *http: //www.educard.net* [enero,2001].

- Cabero, J. y cols. (1998). La utilización de las NTIC en el desarrollo profesional del docente: estudio cuantitativo. En Cebrián, M. y cols. (cord). *Creación de materiales para la innovación educativa con las NNTT* (pp. 432-446). ICE. Universidad de Málaga.

- Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Delors, J. y cols. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

- Duart, J. Mª y Sangrá, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.

- Escudero, J. M. (1995). La integración de las NNTT en el curriculum y en el sistema escolar. En Rodríguez Diéguez, J. L. y Saenz Barrio, O. (Eds.), *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: Marfil.

- Esteve, J. M. y Merino, D. (2000). La educación de los inmigrantes: un reto de interculturalismo europeo. Ponencia presentada en los XI Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Consejo Escolar de Navarra. Depto. de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra.

- García, F. (1999). Lluvia de correos. *Diario Escolar del Diario de Navarra*, 25 de marzo.

- García, F. y Rodríguez, P. (1998). Energy on the Move: Un aula sin fronteras. *Alambique*, 17, pp. 113-120.

- Geisert, P. G. Y Futrell, H. K. (1990). *Teachers, computers and curriculum*. Boston (MA): Allyn and Bacon.

- Gisgert, M. (1999). *El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio*. En J. Cabero y cols. (coord) Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. EDUTEC'99. Sevilla: KRONOS.

- Guitert, M. y Giménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En Duart, J. Mª y Sangrá A. (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (pp. 113-134). Barcelona: Gedisa.

- Marqués, P. (1998). Usos educativos de internet ¿la revolución de la enseñanza?, [versión electrónica]. Disponible: *http: //espiral.pangea.org/usosred.htm*

- Martínez Sánchez, F. (1995). Nuevas tecnologías de la comunicación y su aplicación en el aula. En Rodríguez Dieguez, J.L. y Saenz Barrio, O. (Eds.), *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: Marfil.

- Reparaz, Ch., Sobrino, A. y Mir, J. I. (Eds.) (2000). Barcelona: Ariel.

La globalización: germen de la sociedad solidaria

A DISCUSSION OF THE THESIS THAT A GLOBAL WORLD IS ESSENTIALLY A SOCIETY BASED ON SOLIDARITY. GLOBALISATION PLACES US IN THE SPHERE OF OPPORTUNITIES AND ALTERNATIVES, THEREBY EMPHASISING THE INTRINSICALLY SOCIAL NATURE OF GLOBALISATION. HOWEVER, THESE OPPORTUNITIES AND ALTERNATIVES WOULD COUNT FOR LITTLE IF THEY DID NOT IMPLY A GREATER PARTICIPATION. THIS INVOLVES REALISING THAT THE OPPORTUNITIES AND ALTERNATIVES ARE OF A SUMMONING NATURE TO CONGREGATE AND GATHER TOGETHER THOSE WHO ENJOY A COMMON DIGNITY IN ITS DIFFERENT MANIFESTATIONS. HOWEVER THE SUMMONS WOULD NOT BE EFFECTIVE IF IT WERE NOT DISCOVERED. EDUCATION PLAYS A STAR ROLE IN THIS DISCOVERY. THERE IS FINALLY A BRIEF DISCUSSION: REALLY, IN A GLOBALISED WORLD, IS WHAT IS TO COME A KNOWLEDGE SOCIETY OR A SOCIETY BASED ON SOLIDARITY?

KEYWORDS: GLOBALIZATION, KNOWLEDGE, EDUCATION, SOLIDARITY.

EeOO1

Alfredo Rodríguez Sedano

Profesor adjunto de Sociología de la Educación. Universidad de Navarra
arsedano@unav.es

Francisco Altarejos

Profesor ordinario de Filosofía de la Educación. Universidad de Navarra
faltarejos@unav.es

1. Ante la globalización

Nunca en tan poco tiempo se ha escrito tanto sobre una cuestión emergente: la globalización. Economistas, sociólogos, políticos, juristas, etc., aportan su visión ante los cambios sociales en los que vivimos y la prospección pretende integrar los resultados de los diferentes ámbitos del saber con la pretensión de diseñar la sociedad que nos espera en un mundo globalizado.

El futuro posible está siempre preñado de incógnitas, y éstas parecen acentuarse y ampliarse en el panorama actual por causa de la globalización: por la novedad radical que entraña y la ineludible llamada a la innovación que comporta. Las perspectivas son múltiples a la hora de considerar este futuro y, sin duda rebasan la meramente económica. Tal vez sea ésta la más visible e inmediata por diversos motivos; no sólo por su mayor y más directa incidencia en la vida cotidiana, sino también, por ejemplo, por el valor dinamizador en el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información. Más no por ello puede reducirse el fenómeno de la global-

ización a su dimensión económica; o, si se quiere, la expansión a las otras dimensiones de la vida humana forman parte inseparable del fenómeno globalizador, que se inició en la reciente actualidad con la extensión de la economía de mercado y el consiguiente incremento del comercio mundial y la creciente permeabilidad de las fronteras aduaneras. "La globalización es mucho más que una nueva tendencia económica internacional. Es un proceso histórico de larga duración que se anuncia hoy en el ámbito económico y que va expandiéndose por todas las dimensiones humanas" (Moncada, 2000: 5).

La nueva situación, en efecto, reclama innovación en las estructuras y en la acción individual, y tal podría ser el verdadero problema de la globalización: no los medios que van a requerirse, sino el cambio en las actitudes que va a exigir; es entonces cuando comparece de inmediato la educación. No obstante, esta apelación no despeja los problemas, sino que suscita otros nuevos. El primero y esencial es el mismo talante con que se afrontan las virtualidades educativas ante la educación: no cabe mantener los mismos esquemas pedagógicos, pero tampoco puede admitirse una subversión o "revolución" indiscriminada de los valores subyacentes en las concepciones educativas. Ante todo, se trata de encarar los riesgos de los nuevos retos, aceptando serenamente que las posibles elecciones son inciertas, aunque por otra parte sean insoslayables. La incertidumbre que conlleva el fenómeno de la globalización es un severo obstáculo –afectivo y racional– que sólo puede remontarse abriéndose sencillamente a la búsqueda de la verdad y aceptando humildemente la imprevisión constitutiva de la libertad.

Es significativo y sugerente el título del artículo de P. Fitzsimons (2000): "Cambiando las concepciones de globalización: cambiando las concepciones de educación". El autor arremete contra la simpleza de un irreflexivo y precipitado optimismo por el cual se espera que la globalización económica dispondrá para los habitantes de la tierra los beneficios que aportará mecánicamente el liberalismo económico. Tan ingenua posición revela una actitud pasiva y miope, que simplemente se limita a aguardar los efectos de la globalización; efectos que se suponen positivos, aunque es imposible saber por qué. Por contra, se precisa una actitud activa, un talante promotor del cambio que no se resigne a padecerlo, sino que aspire a ser su protagonista; y efectivamente, esto supone, cuando menos, la disposición a cambiar las concepciones de la educación, sin olvidar que este cambio conlleva el de las concepciones de la globalización.

La raíz de este cambio consiste más en la variación y modulación de unas actitudes que en el acopio de unos conocimientos. Ante todo, es preciso reemplazar las expectativas existentes, fruto del paradigma vigente hasta finales del siglo XX y que someramente puede describirse como sigue:

a) la idea de progreso, hija mayor y heredera única del espíritu racionalista de la Ilustración, queda confirmada en su aspiración última; pero no así en su dinamismo y su desarrollo, que no consiste en el despliegue de la razón teórica mediante los grandes sistemas de pensamiento político-social, y su culminación en la razón instrumental, vertida en las redes tecnológicas susceptibles de entronizar el medio por encima del fin;

b) el progreso ha dejado de ser sólo un ideal y se ha hecho *realidad social*, y –aunque su alcance no sea plenamente universal– ya no es una mera idea nouménica, capaz de sustentar un conjunto sistemático de otras ideas; sistema al que se atribuye en sí mismo la virtualidad renovadora de la sociedad. El crepúsculo de las ideologías prenuncia el amanecer de la vida social libre, donde las ideas juegan su papel propio, que no es el de integrarse en un sistema teórico que pretende ser rector absoluto del dinamismo social y configurador o troquelador de la realidad personal;

c) el protagonismo del cambio se devuelve al individuo concreto, considerado como *persona*; las acciones interdependientes de las personas generan los elementos objetivos y compartidos –cultura, leyes, costumbres, etc.– que van conformando la vida social; ésta no es el precipitado de un sistema ideológico, la decantación del sueño de la razón teórica, sino que es la emergencia de las aspiraciones y los fines sempiternos de la condición humana, plasmados por la razón práctica en una situación concreta y particular;

d) se trata, en suma, del despliegue de la libertad humana en la acción personal: esto es, en la actuación individual y social integradas; esto abre un amplio campo a la incertidumbre, como antes se señaló: la libertad puede obtener resultados fecundos, pero nunca podrá determinarlos *a priori*; las decisiones personales, y no las opiniones de los expertos, son el verdadero motor del cambio en la era de la globalización.

El error fundamental que debe corregirse ha sido denunciado hace años por H.-G. Gadamer: es la visión subyacente a la noción moderna de progreso como un proceso de tecnificación de la vida social: "Si es posible aprehender y calcular relaciones abstractas entre condiciones iniciales y efectos finales, de manera tal que la colocación de nuevas condiciones iniciales tenga un efecto predecible, entonces efectivamente, a través de la ciencia así entendida, llega la hora de la técnica" (Gadamer, 1981: 42). La ciencia opera en el ámbito de la razón teórica, regido por la posibilidad de predeterminar las condiciones y los procesos de los fenómenos físicos. Trasladar el esquema del conocimiento científico al conocimiento de la realidad social suspende la acción libre, no sólo en el ámbito moral de las decisiones, sino también en la dimensión técnica y fabril de la acción humana. No se admite entonces que, ante un determinado problema social, caben innumerables soluciones posibles, según el arbitrio de la libertad y la responsabilidad. Se piensa que en el fondo hay una única solución –la mejor– que debe ser formulada y aplicada por el saber científico, proyectado en su implementación técnica.

Hay un peligroso riesgo latente en la noción de *modelo*: considerar como ideal al mejor modelo, por la pureza de la comprensión que permite. En efecto, puede entenderse más completamente un modelo ideal que un hecho o una acción *ejemplar*. Ésta se comprende y se estima; pero presenta lagunas o dudas en su explicación para el intelecto y esto implica –una vez más– incertidumbre. La acción o el hecho ejemplar se admiran, pero no agotan su comprensión, ni pueden resolverse las dificultades prácticas que sugiere. Hasta que no se obra, no se conoce suficientemente ni la acción, ni su resultado, tanto en la acción moral como en la actividad técnica o productiva. La cuestión es la referencia racional: o el modelo ideal o la naturaleza ejemplar.

Así lo entiende también Gadamer (1981), para quien "la antigua vinculación de lo hecho artificialmente, artesanalmente, siguiendo modelos dados por la naturaleza, se transforma en un ideal de construcción de una naturaleza realizada artificialmente de acuerdo con la idea. Esto es lo que, en última instancia, ha provocado la forma de civilización moderna en que vivimos: el ideal de la construcción". Desde la teoría general y abstracta se analiza la situación, se define el problema y se diseña la actividad técnica que lo resolverá; luego sólo queda instruir a los operarios –los profesionales o funcionarios sociales– para que apliquen el constructo científico-técnico. La realidad es así construída, o mejor, reconstruída, purgándola de los elementos disfuncionales que presentaba para la acción técnica de dominio y control. Así se espera ir conjurando progresivamente la posibilidad del error; pero se espera en vano, pues el error es consustancial a la libertad posible.

Este esquema válido para la transformación de la realidad físico-natural, se traslada a la realidad

social: "sólo el siglo XX es determinado a través de la técnica de una manera nueva, en la medida en que lentamente se lleva a cabo el traspaso del poder técnico del dominio de las fuerzas naturales a la vida social. (...) No se trata de que nuestra sociedad esté en realidad totalmente determinada por los técnicos de la sociedad. Pero en nuestra conciencia se difunde una nueva expectativa acerca de si, a través de una planificación adecuada, no ha de ser posible acaso una organización más funcional, es decir, brevemente, el dominio de la sociedad a través de la razón para asegurarse una situación social más racional. Éste es el ideal de una sociedad de expertos, en la cual uno se dirige al profesional buscando en él la ayuda para las decisiones prácticas, políticas y económicas. El experto es realmente una figura imprescindible para el dominio técnico de los procesos" (Gadamer, 1981: 43).

Estas últimas palabras son el anuncio del inevitable e ineludible fracaso. La racionalidad técnica, personificada en el experto, no puede conmensurar la acción social que pretende dirigir y renovar. El reconocimiento sincero y valiente de tal fracaso abre las nuevas perspectivas para afrontar la globalización. Seguirá habiendo expertos cuyo trabajo intelectual regule y module los elementos económicos, políticos y sociales del cambio globalizador; pero los dictados de su saber teórico y técnico no son la única ni la decisiva fuente del dinamismo social. Por ejemplo, la nueva moneda, el euro, sólo ha podido ser establecida desde el saber teórico –económico, en este caso– de los expertos; pero su afirmación y su implantación sólo ha sido posible por la voluntad firme de los dirigentes políticos en la apertura a las necesidades concretas de la globalización del comercio. A éstos, más que a aquéllos, se debe el euro; y en última instancia se debe aún más a la voluntad libre y responsable de los ciudadanos, pues no en todos los países de la Unión Europea ha podido ser instaurada la nueva unidad monetaria.

2. La globalización: ámbito de las oportunidades y alternativas

Desde la perspectiva de la razón teórico-instrumental, la sociedad diferenciada, como logro del proceso de industrialización, corre para muchos un serio peligro en la sociedad global. Las distintas visiones que se tienen de la globalización, ancladas en dichas expectativas –que pueden llamarse *preglobalizadoras*– parecen tener como consecuencia, curiosamente, asestar un hachazo a la libertad humana. De una parte, por el carácter homogenizador de la globalización latente en la pretensión igualatoria de tantas corrientes que recuerda, de algún modo, a las sociedades mecánicas de las que hablaba Durkheim; de otra, por el desequilibrio injusto que recuerda la aparición de la *anomia* durkheimiana.

Durkheim distingue dos tipos de solidaridad social: mecánica y orgánica[1]. La solidaridad mecánica se caracteriza por la similitud de sentimientos, valores y creencias en sus miembros y porque éstos son intercambiables en un cierto sentido, pues tiene mentalidades similares y ocupaciones semejantes. Hay una clara tendencia al uniformismo homogeneizador, pues constituye el fundamento de la unidad social. La solidaridad orgánica, que da como fruto la sociedad diferenciada, tiene una consistencia opuesta, pues se basa en la interdependencia funcional de los diversos individuos, postula-

[1] Una exposición más detallada de esta cuestión puede verse en Rodríguez y cols. (2001). Por el interés que presenta la diferenciación para la comprensión del hecho social, véase Múgica (1998).

da por la realización de tareas distintas que se reclaman unas a otras. El origen de esta distinción de Durkheim está en la consideración de las consecuencias que conlleva la división del trabajo.

El proceso por el que se pasa de una sociedad mecánica a una sociedad orgánica –diferenciada– no es otro que el de diversificación funcional, consistente en una diferenciación interna de una sociedad en partes distintas e interdependientes. Como consecuencia se crea una solidaridad social diferente no basada en la similitud de trabajo, de relaciones, de creencias, de valores –lo propio de una sociedad mecánica–, sino en la necesidad mutua y en la colaboración de todos a la vida del conjunto[7]. Esta nueva cohesión social, que procede de la diferenciación funcional, es la solidaridad orgánica.

La causa por la que se explica el hecho social que está en el origen de la división del trabajo, cuya consecuencia es la diferenciación, radica según Durkheim en la combinación de tres elementos: volumen, densidad material y densidad moral. El volúmen es el número de individuos que pertenecen a una colectividad dada. Por sí sólo no provocará la diferenciación. La densidad material es la creación de espacios sociales cercanos en los que pueden llevarse a cabo las interacciones. La densidad moral será la intensidad de las comunicaciones y los intercambios de los individuos en esos espacios sociales cercanos. Observa Durkheim que cuanto más elevado es el número de relaciones entre los individuos, más tienden a trabajar juntos, más estrechas son las relaciones comerciales o competitivas, y mayor la densidad material. Sólo la combinación de los dos elementos da lugar a los procesos de diferenciación funcional.

¿Qué ventajas conlleva la diferenciación? Sin duda, en una sociedad orgánica, diferenciada, todos pueden sobrevivir buscando el papel más apropiado a sus condiciones. Surge así la especialización en otras actividades útiles y la interdependencia entre los miembros. La división del trabajo es decisiva para entender la emergencia de este nuevo tipo de sociedad, que es una respuesta a la complejidad que comportan los avances que incorpora.

Un texto de Durkheim ilustra este modo de entender el todo social, claramente implícito en la globalización. Apoyándose en la teoría de la evolución enunciada por Darwin, en la que se explica el modo en que el individuo lucha por la vida, señala que "la división del trabajo es, por lo tanto, un resultado de la lucha por la vida: pero se trata de un efecto suavizado. En efecto, gracias a ella los rivales no están obligados a eliminarse mutuamente, y por el contrario pueden coexistir unos al lado de otros. Asimismo, a medida que se desarrolla, suministra a un número más elevado de individuos –que en sociedades más homogéneas se verían condenados a desaparecer– los medios necesarios para mantenerse y sobrevivir. En muchos pueblos inferiores, todo organismo defectuoso fatalmente debía perecer; pues no era posible utilizarlo en ninguna función. A veces, la ley, anticipando y consagrando en cierto modo los resultados de la selección natural, condenaba a muerte a los recién nacidos enfermos

[7] Es importante advertir, como señala Aron en alusión a Durkheim, que "el fenómeno de la division del trabajo (elemento clave para entender la diferenciación funcional), que el sociólogo quiere explicar, difiere por lo tanto de lo que los economistas entienden con el mismo concepto. La división del trabajo es cierta estructura de la sociedad toda, y la división técnica del trabajo o economica del trabajo no es más que una expresión de aquélla" (Aron, 1996: 30).

o débiles, y a juicio del propio Aristóteles esta costumbre era natural. Las cosas ocurren de muy distinto modo en las sociedades más avanzadas. Un individuo enfermizo puede hallar en los marcos complejos de nuestra organización social un lugar donde puede prestar servicio. Si sólo es débil físicamente, y su cerebro está sano, se consagrará a los trabajos de gabinete, a las tareas especulativas. Si su cerebro es débil sin duda deberá renunciar a la idea de afrontar una intensa competencia intelectual; pero en los alvéolos secundarios de su colmena la sociedad tiene lugares bastante pequeños que obvian la necesidad de eliminar a este hombre. Asimismo, entre los pueblos primitivos se extermina al enemigo vencido; pero donde las funciones industriales están separadas de las funciones militares, sobreviven al lado del vencedor en calidad de esclavos" (Durkheim, 1960: 253).

Pero no es sólo una cuestión de supervivencia. Hay algo más de fondo en el planteamiento de Durkheim: la diferenciación social es la condición creadora de libertad individual (Aron, 1996: 36), ya que en la medida en que la conciencia colectiva reduce su fuerza y extensión, la sociedad se hace más capaz y el ámbito de individualidad se amplía progresivamente. Sin embargo, esta concepción no implica un optimismo utópico, pues se reconoce la existencia de un grave riesgo: la anomia que, junto con la frustración de las expectativas, hace decaer la cohesión social. La anomia, la ausencia o desintegración de las normas en la personalidad de los individuos puede darse efectivamente, pues "si la división del trabajo no produce solidaridad es que las relaciones entre órganos no están reglamentadas, es que están en un estado de anomia" (Durkheim, 1960: 360). Pese a este riesgo, son mayores las virtualidades del éxito, pues sólo en la sociedad diferenciada se hace posible la solidaridad orgánica que abre el campo para el despliegue de la libertad humana.

Ahora bien, yendo más allá de Durkheim, y ateniéndose a la realidad fáctica, tal proyecto puede ser inviable, no sólo por la germinación de la anomia, sino también por la carencia efectiva de oportunidades y alternativas. Sin entrar en consideraciones estructuralistas o funcionalistas dimanadas de este pensamiento, la apreciación durkheimiana nos permite –bajo una fundamentación más antropológica que sociológica– reafirmar el carácter social de la globalización en todas sus manifestaciones, resaltando las oportunidades y alternativas como marco indispensable en el que se ha de desenvolver la nueva sociedad y en el que la libertad como condición del ser personal puede crecer indefinidamente en su ámbito manifestativo o comunicativo. En este sentido, como señaló Juan Pablo II en su discurso al Presidente de los Estados Unidos el pasado 27 de julio, "la revolución de libertad de la que hablé en las Naciones Unidas en 1995 se ha de completar ahora con una revolución de oportunidades, en la que todos los pueblos del mundo contribuyan activamente a la prosperidad económica y compartan sus frutos".

En una sociedad global así entendida, es decir, como ámbito de oportunidades y alternativas, todos tienen algo que aportar y ofrecer. Es algo más que la mera supervivencia o condición creadora de libertad de la que hablaba Durkheim. No es posible admitir una anterioridad de la sociedad al individuo como se desprende de todo el planteamiento durkheimiano[1]. La globalización, como expresión máxima del desarrollo de la diferenciación, apunta al carácter no excluyente de las diversas realidades

[1] Esta cuestión ya fue tratada en Rodríguez (2001).

y, principalmente, a quien es sujeto de la acción social: la persona en su coexistencia.

Sin embargo, dichas oportunidades y alternativas tendrían poco valor si no conllevasen una mayor participación, lo que exige darse cuenta de que deben tener necesariamente un carácter convocante que congrega y reúne a quienes gozan de una común dignidad en sus diversas manifestaciones. Pero esta convocatoria no sería eficaz si no se logra descubrir. La educación juega, en este descubrimiento, un papel estelar. ¿Para qué, cómo y qué se educa en una sociedad global con la finalidad de descubrir el carácter de convocatoria que conllevan las oportunidades y alternativas? La respuesta a esta cuestión será la clave para lo que se quiere abordar y nos abre las puertas para plantear una breve discusión: es posible que en un mundo globalizado lo que está por venir no sea sólo la sociedad del conocimiento, sino y sobre todo, una sociedad solidaria; una sociedad conformada por admitir serenamente las alternativas y por ofertar oportunidades. El ofrecimiento otorga a la oportunidad un carácter convocante por la novedad que conlleva en un marco de interdependencia. Cuantos más sean los espacios sociales diversos que se generen, la sociedad global estará dando mejor respuesta al carácter de apertura de la persona.

3. La convocatoria: requisito para una mayor participación

La raíz etimológica de la palabra "convocatoria" viene de la palabra latina *cum-vocare* que evoluciona fonéticamente hacia *convocare*. El *cum-* es un prefijo asociativo que implica 'compañía', 'reunión', 'grupo de elementos iguales' y *vocare* significa 'llamada'. El tronco semántico último es *vox*, 'voz'. Según el diccionario, convocar es "citar, llamar a algunas personas para que concurran a lugar o acto determinado". Obviamente, si se cita a alguien es porque se espera que acuda; la convocatoria no tiene lugar sin la esperanza de concurrencia, y esto se puede deber a quien convoca, al objetivo –lugar o acto determinado– o a los dos.

¿Por qué la *convocatoria* –si es realmente tal– atrae, reúne, congrega? L. Polo da una respuesta sugerente: "la capacidad de convocatoria, de congregar, en el fondo ¿saben lo que es? La belleza. La belleza es la reunión; consiste en que las cosas no estén aisladas. Cuantas más cosas se unen en virtud de otra, mayor es la belleza. Y esto es el ser personal. El ser personal se caracteriza, y no es una interpretación ornamental, por su capacidad dialógica de congregar iluminando (...) Padecemos un gran déficit de belleza. La belleza no es ornamental, sino central; la belleza es nada menos que esto: la capacidad de congregar" (Polo, 1996a: 74-75).

La convocatoria nos llama a participar a través de las oportunidades y alternativas. No obstante, observamos que no todas las oportunidades y alternativas que se presentan gozan de ese carácter convocante. La desconexión entre los tipos de sociedad y los tipos de civilización, por ausencia de reglas y del carácter ético que conllevan esas alternativas, hace que la sociedad, manifestativamente hablando, no se muestre solidaria en ocasiones. Ahí radica uno de los problemas con los que se enfrenta la globalización: la desconexión de tipos[4].

[4] "Los rasgos del ser humano son plurales, pero unos se acentúan más que otros. Esto da lugar a tipos humanos diferentes, lo que permite una taxonomía psicológica, que es entendida como un reparto de la integridad de lo humano en los distintos individuos. El ideal de armonía –propio de la ética clásica– conduce a la idea de coordinación de todos los rasgos como régimen de organización política óptimo" (Polo, 1996b: 163).

Ciertamente que la división del trabajo se corresponde con la distinción entre los diversos tipos humanos; "ahora bien, ningún hombre se reduce al tipo según el cuál se inserta en la división del trabajo" (Polo, 1996b: 92). Esta reducción podría calificarse de esclavitud funcional. "Su condición de posibilidad es una deficiente organización social en la que los bienes del saber y de la cultura están muy desigualmente repartidos. En tal caso la adscripción del hombre al plexo medial a través de un rol muy elemental, recorta cuando no anula sus posibilidades tanto de aportación personal a la convivencia, como de enriquecimiento propio por lo que los demás le aportan. Cuando en una sociedad esta situación se generaliza, la diferencia se introduce *de facto* en ella en la forma más abrupta: algunos son sapientes y otros sólo *fabri*, hábiles. Probablemente, la asimetría del conocimiento sea una de las características imperantes –y tal vez más preocupantes– de las relaciones sociales, en el interior de las llamadas sociedades del conocimiento" (Múgica, 1996: 47-48). Será la sociedad, en sus distintas formas de organización, quien trate de acoplar los distintos tipos humanos que se manifiestan en la división del trabajo.

¿Y cómo trata la sociedad de acoplar esos distintos tipos humanos? En la medida en que la organización es capaz de acoger al ser humano a partir de los distintos tipos. Y esa capacidad, a su vez, se manifestará en el lenguaje comunicativo de modo que cada persona, en su individualidad, se enriquecerá con la individualidad de los otros. En otras palabras, como anteriormente se señaló, la globalización apunta al carácter no excluyente de las diversas realidades. A este modo de proceder se le puede denominar *proceso de socialización*, entendido como aprendizaje social; pero también es la clave de la comprensión y la ejecución de la *participación social*, que significa fundamentalmente tres cosas: 1) compartir una meta común; 2) repartir bienes y 3) tomar parte con otros en un quehacer (Álvarez Turienzo, 1973). Estos tres aspectos son objetivos idóneos de una convocatoria social, y políticamente tiene la virtualidad de ser un poderoso antídoto contra las exclusiones y la marginación.

Educativamente comporta otro gran bien: la participación efectiva en la dinámica social salvaguarda de toda estructura o costumbre que coarte la iniciativa personal; promueve que todos puedan acceder a sus responsabilidades. En este *humus* pedagógico germina ferazmente la solidaridad, que ofrece y sustenta las oportunidades para que cada persona colabore en la vida en común. No es mediante doctrinas o pronunciamientos teóricos como se consigue una educación para la solidaridad, sino mediante la acción; en este caso, la acción conjunta o cooperativa. Se pueden hacer mil bellos y verdaderos discursos sobre la dignidad humana, pero es en la práctica cuando se vivencia que "la cosa es objeto y únicamente objeto, mientras que la persona no es nunca *sólo* objeto, pues en el fondo de ella queda siempre un resto irreductible a la objetividad pura, un residuo que no puede ser nunca puro objeto, sino siempre subjetividad" (García Morente, 1945: 171).

4. Los fines de la educación en una sociedad global

La cuestión que se plantea no es baladí. De la respuesta que se dé derivará un modelo u otro de sociedad. Hacia eso apuntamos. Es preciso que veamos qué se educa en una sociedad global para discernir el tipo de sociedad que nos espera. Si como anteriormente se señaló, la sociedad es del orden manifestativo, centrando la mirada en quien se manifiesta podremos dar una cabal respuesta a qué tipo de educación se espera de una sociedad global y el consiguiente mundo en el que se llevan a cabo las relaciones personales.

La clave hay que situarla nuevamente en aquello que congrega y reúne, es decir, la belleza. Ciertamente que otras muchas cuestiones nos pueden congregar o reunir, bien sean de tipo económico, social, político, etc. Sin embargo, la belleza –entendida como armonía de la intimidad personal– es lo que da sentido y, por consiguiente, es referencial de esos otros modos de congregar y reunir.

Si la llamada más inmediata y eficaz a esta participación proviene de la belleza, resulta prioritario atender a la formación estética[5]. Esta premisa teleológica es una muestra privilegiada del mayor obstáculo acaso para la comprensión de la globalización y para la educación que precisa una sociedad solidaria. La índole de la respuesta más general y pronta a esta necesidad vendría comúnmente por la vía de la *mentalización* o *concienciación*; pero esto no es más que una consecuencia de la preeminencia de la razón teórica señalada antes. Si las ideas convocan, se debe antes a su belleza que a su verdad; aunque ambas dimensiones sean inseparables, en la atracción que ejercen es mayor el intrínseco poder convocador de la belleza. Pero para que esto pueda realizarse es absolutamente preciso que la persona haya tenido una educación estética, mediante la cual podrá tener la sensibilidad formada para apreciar la belleza. En la praxis social, la solidaridad, antes que un ideal, es una sensibilidad afinada que permite percibir afectivamente el valor intrínseco de cada persona y estimar su dignidad superior. Decía Pau Casals, viendo la calurosa acogida que su oratorio *El pesebre* había tenido por todas partes del mundo, que la experiencia le demostraba "que todos los hombres, sean de donde sean, comprenden el lenguaje que sale del corazón"; esto es, que se expresa en la belleza. Sin duda, el vínculo de unión entre las diferentes culturas va a ser muy difícil –si es que es posible– encontrarlo por la vía de compartir ideas; pero es asequible para todos participar en el gozo de la experiencia estética y sentirse congregados por ella.

Desde diversos análisis de la situación se realizan apelaciones a la experiencia estética como *primum* para afrontar la globalización y superar la complejidad que conlleva, tal vez de modo impreciso, pero revelador. Es el caso de A. Scheunplfug (1997), que apunta las dos limitaciones básicas en un trabajo sobre la globalización y sus exigencias pedagógicas. La primera es la dificultad para adecuar nuestra capacidad para resolver problemas al ritmo que exige el cambio social; esto es, para afrontar su dimensión radical de complejidad. La segunda es que la sensibilidad humana, por causa de la dotación genética, está especializada en la resolución de problemas propios del entorno inmediato. Esta afirmación, aun estableciéndose desde una perspectiva biologista y funcionalista, reconoce sin embargo el papel prioritario que la sensibilidad juega en la comprensión de la realidad y, por lo mismo, contiene una indicación o sugerencia a afrontar la educación estética.

Éstas no son cuestiones que pueda resolver la razón teórica por sí misma. La preminencia otorgada a la razón teórica o instrumental es el mayor lastre pedagógico para afrontar la sociedad global. Lo instrumental, entendido como medio, da paso a la primacía de la persona –entendida como fin– en el ámbito de las relaciones mediales de una sociedad global. Que las relaciones mediales son importantes no cabe duda; sin embargo, la sociedad global, precisamente por su carácter globalizante, en la medida en que asume el carácter personal, goza de la capacidad de congregar y reunir, de convo-

[5] Para un mayor desarrollo del contenido de la educación estética puede verse, Naval y Altarejos (2000: 218-222).

car a una mayor participación. La educación en una sociedad global da primacía a la persona, sin por ello obviar los conocimientos necesarios para llevar a cabo una función en la sociedad medial en la que nos integremos.

En un reciente estudio que se ha llevado a cabo en el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra, acerca del perfil profesional requerido por las empresas en sus profesionales de Recursos Humanos y sobre qué se precisa para que la inmersión en el mundo laboral sea más fácil, se recogía la primacía de la persona en la educación. Y de los resultados obtenidos se pudo constatar que "la dignidad del hombre, las necesidades productivas y las necesidades sociales, lo que exigen y reclaman es un sistema nuevo, asentado en la participación. Pensar que una formación técnica adecuada es suficiente para responder a las expectativas de crecimiento y desarrollo de las sociedades y de los pueblos, o que las cuestiones relativas al desarrollo personal deben resolverse a escala simplemente individual, sin ningún tipo de implicación social en cuestión tan ardua, implica cuando menos una concepción mecánica de la dinámica social, y la condena implícita de inmensas masas sociales a la condición de esclavitud, concebida ésta de un modo nuevo y tal vez más gravemente alienante que la antigua" (Naval y cols, 2001: 16).

Así, entre los muchos valores comunes entre las empresas visitadas, en el estudio llevado a cabo, destacaban:

– Adaptabilidad: saber estar en diferentes situaciones.
– Flexibilidad: capacidad de adaptarse tanto a los cambios procedentes del entorno como a los producidos en el interior de la organización.
– Facilidad de trato, empatía: capacidad de situarse en la situación de otra persona, de crear una relación de simpatía, y de prever sus reacciones y comportamiento futuro.
– Discreción, confidencialidad.
– Responsabilidad.
– Sentido realista y práctico.
– Aptitud verbal, saber comunicarse.
– Rapidez en la toma de decisiones.
– Iniciativa.
– Resolución de problemas.
– Espíritu de equipo.

En este trabajo se puso de manifiesto que "lo que están buscando las empresas son personas altamente motivadas para el trabajo, con capacidad de aprender y de aportar ideas, con una actitud positiva y responsable frente al trabajo, de modo preferente a su titulación universitaria. Prima la actitud, las habilidades profesionales, la persona frente a las titulaciones y al academicismo" (Naval y cols., 2001: 68).

En otra investigación similar realizada por la Fundación Universidad-Empresa de la Universidad de Navarra, también se ha estudiado la demanda de competencias y cualidades profesionales que realizan las empresas en la actualidad[6]. Esta investigación replica y confirma a otras realizados en diversas partes del mundo y por distintas organizaciones e instituciones, privadas y públicas. Los resultados de este perfil profesional demandado por el mercado exponen, por todo lo dicho, los posibles

[6] Larena, J., "Perfil profesional demandado por el mercado", pro-manuscripto (2000).

contenidos o aspectos del perfil profesional de la persona formada.

En primer lugar se consideran los elementos que componen la nueva situación en el mercado de trabajo:

- Cambio del concepto de trabajo
- Mayor calidad de la oferta y la demanda
- Orientación hacia el cliente
- Mayores requisitos de entrada al mercado laboral
- Experiencia
- Conocimientos específicos, formación práctica
- Idiomas
- Integración en equipos
- Formación continua
- Adaptación continua a mercados y procesos
- Polivalencia de y en el trabajo

Estos factores se vertebran en tres niveles o rangos del perfil profesional:

conocimientos – saber
actitudes – ser
habilidades – hacer

Los contenidos de cada nivel son los siguientes:

a) conocimientos:
- Suficiencia técnica
- Pensamiento divergente e inductivo
- Informática y nuevas tecnologías de gestión
- Idiomas
- Cultura general de empresa
- Técnicas y métodos de trabajo

b) actitudes
- Voluntad y seguridad
- Humildad y sencillez
- Talante positivo
- Ambición
- Disponibilidad
- Accesibilidad
- Compromiso – Implicación
- Entusiasmo – motivación
- Apertura mental
- Asumir riesgos

c) habilidades
- Trabajo en equipo
- Gestión del cambio
- Comunicación y empatía
- Gestión personal y de proyectos
- Resolución de problemas
- Negociación
- Integridad

- Desarrollo personal
- Proactividad
- Calidad
- Liderazgo

En ambos estudios se revela cómo la educación que precisa una sociedad globalizada no viene requerida por una demanda tecnificada. "No se trata de instruir en habilidades técnicas, en destrezas muy especializadas, sino en actitudes, hábitos más profundos configuradores de la personalidad humana, aprender a pensar, búsqueda de sentido de la información que se posee, para así ser capaces de adaptarse al cambio, adelantarse a él, asumiendo de este modo la especialización con un cierto equilibrio e incluso agilidad" (Naval y cols., 2001: 98).

Podría decirse sencilla pero verazmente que, si acaso cabe pensar en términos de resultados, se debe conseguir la *persona formada*. Tal es la expresión con la que P.F. Drucker designa a la máxima necesidad vital en la sociedad globalizada, que él contempla como sociedad del conocimiento. Hoy no se requieren principalmente nuevos desarrollos técnicos ni una mayor extensión de la tecnología existente; lo que se precisa primordialmente son personas formadas y, por tanto, capaces de hacerse cargo de los procesos. Esta perspectiva de Drucker abre nuevos horizontes a la educación, en primer término, invitando a reconsiderar los objetivos formativos. Esencialmente, en la sociedad del conocimiento no se trata de aprender saberes útiles por su valor propio e intrínseco; lo que importa, por encima de los saberes particulares, es *aprender a aprender*. "En la sociedad del saber la gente tiene que aprender como aprender. Es más, puede que en la sociedad del saber las materias importen menos que la capacidad del estudiante para continuar aprendiendo y su motivación para hacerlo. La sociedad capitalista exige estudiar de por vida. Para ello necesitamos una disciplina del aprendizaje. Además, ese estudio de por vida exige también que el aprendizaje sea seductor, más aún, que llegue a ser una satisfacción por sí mismo aunque no sea algo que el individuo anhele" (Drucker, 1993: 199). Esto último es, una vez más, la debida apelación a la belleza, aunque no formulada explícitamente

La escuela va a tener que abrirse a nuevas configuraciones, que sin negar su misión propia, van a enriquecerla y expandirla. El objetivo de aprender a aprender no se residencia sólo en la escuela, sino que se prolonga a lo largo del trabajo profesional. En la sociedad del conocimiento decae la vetusta noción de la escuela como lugar de estudio y aprendizaje, configurando éstos sólo como preparación para el trabajo, donde ya no se precisa estudiar y aprender. Al contrario: "la escuela continuará enseñando a los jóvenes, pero al convertirse el estudio en una actividad para toda la vida en lugar de ser algo que dejamos de hacer cuando somos adultos, las escuelas tendrán que organizarse para una enseñanza para toda la vida. Las escuelas tendrán que convertirse en sistemas abiertos" (Drucker, 1993: 203).

El acuerdo de esta convergencia mundial encuentra una primera y privilegiada muestra en el último informe de la UNESCO sobre la educación en el mundo, titulado *La educación encierra un tesoro*, también conocido como "Informe Delors", pues es el nombre del responsable de su coordinación y ejecución, Jacques Delors, anterior presidente de la Comisión Europea. En dicho informe se establecen los llamados *cuatro pilares* de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Tras reafirmar la plena validez de la finalidad de aprender a aprender, se considera el objetivo de aprender a conocer de un modo distinto al tradicional: "este tipo de aprendizaje tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos

del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana" (Delors, 1997: 96). También confirma el reto de Drucker respecto a la motivación intrínseca del aprendizaje, al afirmar que "como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir" (Delors, 1997: 97), lo que significa una referencia a la experiencia estética

Consecuentemente, el segundo pilar de la educación, aprender a hacer, es considerado desde las exigencias de la educación en un mundo global, avisando de la nueva visión del saber hacer en el momento actual y para el futuro inmediato: "ya no puede darse a la expresión "aprender a hacer" el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo" (Delors, 1997: 99).

La dimensión humana integral, y no meramente productiva, es la predominante en las demandas de profesionales del mercado laboral. La maquinización y robotización de los procesos productivos industriales por un lado, y el crecimiento intenso del sector de los servicios por otro, ha llevado a una nueva valoración de los puestos de trabajo, pues "los empleados dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan" (Delors, 1997: 100). Las profesiones liberales, entendidas como trabajos que el especialista puede realizar por sí sólo, con la ayuda de unos colaboradores subordinados –el médico con la enfermera en su consulta, el abogado con el pasante en su bufete– están hoy prácticamente extinguidas. En la sociedad del conocimiento se suscita una interdependencia inevitable entre todo profesional. Especialmente se ve en la expansión de los servicios, que ponen de manifiesto las nuevas exigencias: "cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre los personas" (Delors, 1997: 101).

5. ¿Sociedad del conocimiento o sociedad solidaria?

La sociedad del futuro no queda al arbitrio de la globalización. La globalización, como marco en el que se expresan las diferentes manifestaciones humanas, configurará la sociedad que las personas que la habitan deseen configurar. De ahí que la cuestión candente sea justamente qué tipo de sociedad tendremos en este nuevo marco social.

Las soluciones que se apuntan son, digámoslo así, pluridimensionales. Muy probablemente la fascinación del progreso técnico y tecnológico establecen un elenco de posibilidades en el que no resulta extraño que las soluciones sean muy variadas. ¿Vamos hacia una sociedad de la información, del conocimiento? ¿Es ése el panorama que se nos abre, o bien caben otras posibilidades complementarias? Coherentemente con el análisis realizado, esas otras "posibilidades complementarias" no son excluyentes; es decir: la sociedad del conocimiento no debe excluir de suyo la sociedad solidaria, ni a la inversa. Al contrario: una puede requerir a la otra, y la otra a la una. La solución que se adopte dependerá, indudablemente, del prisma con el que se aborde inicialmente la cuestión planteada. Cualquier solución que se considere conlleva claramente un requisito de veracidad. Puede decirse que ambos planteamientos aciertan en lo que afirman y se equivocan en aquello que dejan fuera de su consideración.

En un reciente artículo publicado en *The Economist* el pasado uno de noviembre, Peter Drucker, desgranaba las claves de la que será, a su juicio, la sociedad del futuro. Según Drucker, se tratará de una "sociedad del conocimiento" caracterizada por la ausencia de fronteras, una total movilidad de los individuos a través de la educación y por el mismo potencial de éxito que de fracaso.

¿Está equivocada esta prognosis? Desde una perspectiva organizativa puede afirmarse que mejora con creces la consideración meramente productiva del individuo, a la que nos tiene acostumbrados la teoría organizacional: que ya no es suficiente con tener una buena información, sino que es preciso saber procesarla bien. El conocimiento se presenta como elemento clave de eficacia ante las nuevas formas y estructuras que conlleva la globalización. No obstante, si sólo se considera al conocimiento como la principal –si no la única- raíz del potencial operativo humano, entonces se volverá a postular la razón teórica o instrumental como rectora de la acción social. De esta manera, se reeditará el fracaso de la tecnificación social, o *sociedad de expertos* antes comentada. Las llamadas "teorías cognitivas" aparecerán entonces como las grandes luces del progreso social; pero, al cabo, serán luces de bengala en el dinamismo social.

Sociedad del conocimiento o sociedad solidaria. La integración entre ambas vías, aparentemente dicotómicas o excluyentes, sólo puede ser efectiva desde una adecuada, veraz y profunda formación de la persona. Dicha integración no se llevará a cabo desde la aplicación de una teoría formal, sea ésta económica, sociológica, organizacional o pedagógica. Sólo podrá realizarse desde la acción social de las personas formadas en un marco dinámico de promoción –no sólo de respeto– de la libertad personal. Para este fin, las grandes directrices formativas han quedado apuntadas; la incógnita es si serán atendidas y promovidas por *la sociedad civil.*

La globalización, al menos, ofrece una perspectiva fecunda para poder entender qué pueda ser la sociedad civil: una vía de convivencia en la que las oportunidades y las alternativas sean reales y sustenten fehacientemente la capacidad de convocatoria que congregue a las individualidades en empresas, más que comunes, *compartidas.* Sólo así podrá lograrse una plena participación. Del quehacer educativo depende que haya personas capaces de percibir, acoger y trabajar los nuevos caminos que ofrece la globalización; nuevas sendas ofertadas, pero no aseguradas por sí mismas, sino, a lo más, arriesgadas por el concurso de las libertades personales en su despliegue solidario. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Turienzo, S. (1973). Voz "Participación", *Gran Enciclopedia Rialp*, 17, 857-859. Madrid: Rialp.
- Aron, R. (1996). *Las etapas del pensamiento sociológico. Durkheim-Pareto-Weber*. Argentina: Fausto.
- Delors, J. (Ed.). (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Drucker, P.F. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- Durkheim, E. (1960). *De la division du travail social*. París: P.U.F.
- Fitzsimons, P. (2000). Changing conceptions of globalization: Changing conceptions of education. *Educational Theory*, 50 (4), 505-520.
- Gadamer, H.G. (1981). *La razón en la época de la ciencia*. Barcelona: Alfa.
- García Morente, M. (1945). Ensayo sobre la vida privada. *Ensayos*. Madrid: Revista de Occidente.
- Moncada, B. (2000). La globalización: de Seattle a Praga. *Nuevas tendencias*, 42.
- Múgica, F. (1996). Introducción. En L. Polo, *Sobre la existencia cristiana*. Pamplona: Eunsa.
- Múgica, F. (1998). La profesión: enclave ético de la moderna sociología diferenciada. *Cuadernos Empresa y Humanismo*, 71.
- Naval, C. y Altarejos, F. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C., Rodríguez, A., Bernal, A., Sampedro, A. y Rodríguez, M. (2001). *Nuevos horizontes en la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (1996a). *La persona humana y su crecimiento*. Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (1996b). *Sobre la existencia cristiana*. Pamplona: Eunsa.
- Rodríguez, A. (2001). Coexistencia e Intersubjetividad, *Studia Poliana*, 3, 9-33.
- Rodríguez, A., Parra, C. y Altarejos, F. (2001). *Pensar la sociedad. Una iniciación a la sociología*. Pamplona: Eunsa.
- Scheunpflug, A. "(1997). La globalización como desafío al aprendizaje humano. *Educación*, 55, 76-86.

Notas 001

Na.001 PAG | 77

CARLOS CAVALLE

¿Hay un nuevo *management*?

Nb.001 PAG | 81

MARÍA RIZAL BONDAL

The human face of globalization: implications in education

Nc.001 PAG | 91

AURORA BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA

Voluntariado: 2001, proyecto global de acción

Nd.001 PAG | 99

SONIA LARA ROS

Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación

Ne.001 PAG | 111

JOSÉ PÉREZ ADÁN

Sobre la globalización

Nf.001 PAG | 123

JOAN FONTRODONA

La ética del mundo en que vivimos

¿Hay un nuevo *management*?

A NEW MANAGEMENT CONFIGURATION IS ANALYSED IN THREE AREAS: ACCESS TO THE KNOWLEDGE SOCIETY, THE IMPACT OF NEW TECHNOLOGIES AND THE GLOBAL REVOLUTION. THE CHALLENGE IS THE CONSOLIDATION AND GROWTH OF HUMAN CAPITAL.

KEYWORDS: MANAGEMENT, NEW TECHNOLOGIES, GLOBALIZATION, HUMAN CAPITAL.

Na001

Carlos Cavallé

Profesor ordinario.
Dirección General.
IESE. Barcelona
cavalle@iese.edu

CON FRECUENCIA ME FORMULAN ESTA PREGUNTA muchos empresarios que piensan que se está dando un cambio traumático calificable de revolución. Si esta existiera, por supuesto deberíamos hablar también de un nuevo management, como ha ocurrido en toda revolución anterior.

En el siglo XVIII, la Revolución Francesa trajo un cambio en la forma de gobierno y en la gestión del país. A principios del siglo XX, la revolución industrial transformó la forma de dirigir las empresas; el *management* se centró en la explotación de los recursos naturales, la producción, las inversiones en bienes de equipo, la gestión eficaz de estas inversiones y en cierta explotación del mundo obrero. La revolución actual es la eclosión de las nuevas tecnologías, que ha ocasionado cambios evidentes en el comportamiento de los inversores.

En todas las revoluciones han rodado cabezas; cayeron en la revolución francesa, en la industrial y están cayendo en la revolución tecnológica. Algunos han perdido, en esta última, no sólo la cabeza sino también los papeles y el capital. Me pregunto ahora si de existir esta revolución, dónde se está dando de forma más traumática, para ver si tiene consecuencias sobre la forma de dirigir empresas.

A mi entender, los cambios se están notando de forma más intensa en tres campos: la entrada en la sociedad de conocimientos, el impacto de las nuevas tecnologías y la revolución global.

La sociedad de conocimientos se caracteriza por la explosión del uso de nuevos conocimientos en todos los órdenes de la vida económica y social. Las personas van incorporando cada vez más conocimientos prácticos que, al ser compartidos por un número creciente de personas, dan origen a

nuevas actividades económicas, en un proceso explosivo e imparable. Un ejemplo puede ser el campo de la fotografía, con nuevos conocimientos cuya difusión ha dado pie a una industria multimillonaria y de gran consumo que, para mantenerse competitiva, va transformándose desde dentro con gran rapidez. Siendo este sector inicialmente del dominio de Alemania y después de Estados Unidos, el protagonismo ha pasado finalmente a Japón. Kodak ha sufrido fuertes apuros económicos y Polaroid está sumergida en una grave crisis.

Pero, ¿cuál es el motor de este cambio del que la industria de la fotografía es un ejemplo? Sin duda, la **investigación** básica y aplicada en la que gobiernos, empresas, y organizaciones de todo tipo emplean sus mejores talentos humanos y cuantiosos recursos económicos. La transformación que provoca la investigación es de gran importancia como lo prueba que el número de científicos actuales supera a todos los que ha habido a lo largo de la historia y que el número de publicaciones científicas se multiplica cada año y supera el volumen del año anterior. La investigación es el gran motor de la sociedad de conocimientos y el management tiene que darle su justa importancia si no quiere quedarse rezagado. Ningún país, ninguna empresa que quiera ser puntera puede minusvalorarla o ignorarla; si lo hace, pierde el tren del liderazgo en la sociedad de conocimientos e incurre en el riesgo de obsolescencia. Esta revolución actual, sostenida e imparable, es un factor básico para comprender el nuevo tipo de management que demandan las empresas.

El segundo factor es la creación y difusión de las nuevas tecnologías, no sólo de informática sino de biomédica, de materiales, de láser, de telecomunicaciones, etc. En estos párrafos, me referiré sólo a las nuevas tecnologías de informática y telecomunicaciones, que avanzan con una rapidez sin precedentes. En efecto, la capacidad de cálculo informático se duplica cada 18 meses y la de almacenar datos cada 12. Hoy, con un CD-ROM del tamaño de una moneda, se puede almacenar toda la información a que una persona ha sido expuesta a lo largo de su vida. Asimismo, la capacidad de transmisión a través de la fibra óptica se multiplica sin parar. En el MIT se ha realizado recientemente el experimento de hacer pasar por un único cable la información equivalente a toda la telefonía de Estados Unidos.

La pregunta es si esta revolución informática va a continuar y a qué ritmo. Actualmente en el mundo hay tendidos 160 millones de kilómetros de fibra óptica (la distancia que hay entre la tierra y el sol, con una inversión equivalente a 38 billones de dólares), de los cuales sólo se utiliza un 5%. Se está viendo también una reducción de las ventas de telefonía móvil y una cierta lentitud en el crecimiento de las operaciones de telecomunicaciones, lo que induce a pensar que la revolución continuará, pero a **ritmo inferior.** Pero no por ello su impacto será menor en el management. Ahora empieza la llamada época de "bricks and clicks", que transformará la forma de gobernar y dirigir las organizaciones.

La revolución global, como tercer factor, ha tenido un crecimiento

exponencial estos últimos años. Un indicador significativo: el comercio mundial crece tres veces más rápido que el PIB, es decir, la consecuente globalización crece más rápidamente que el crecimiento interno de cada país, estimulada por las desregulaciones y las tecnologías de la información, las comunicaciones y los transportes. Esta revolución global, cuestionada en las calles con razón o sin ella, es **imparable,** a no ser que haya una involución proteccionista que podría calificarse de grave.

Por tanto, si hay una revolución y se puede hablar de un nuevo marco, debe de haber también una nueva forma de dirigir. Es como pasar de un mar tranquilo y viento a favor a un mar arbolado con vientos racheados: la forma de navegar ha de ser distinta.

Dos parámetros afectan de forma más acusada la supuesta nueva forma de dirigir: la velocidad y la incertidumbre. La primera ha tomado posesión de nuestras vidas. Algunos "gurús" de Internet afirman que "es mejor actuar rápido y equivocarse que ir lento". La experiencia indica que se debe de actuar rápido sólo si se sabe hacia dónde se va. Las cuantiosas inversiones precipitadas en las "punto com" son una buena prueba de ello. En cuanto a la incertidumbre, siempre ha existido (recordar si no todas las burbujas especulativas que han hecho tambalear las Bolsas a lo largo de la historia, empezando por la creada en torno a los tulipanes en 1637). La actual se caracteriza por su **complejidad,** consecuencia de la creciente interconexión de las economías mundiales. Situaciones críticas actuales de economías que no se hallan entre las primeras del mundo -como Singapur, Argentina, Turquía o Brasil-, podrían acelerar la entrada en una recesión a nivel mundial.

Esta nueva incertidumbre conlleva una situación de alto riesgo permanente, del cual las empresas sólo pueden liberarse si refuerzan sus competencias básicas y evitan endeudamientos. Empresas que han vivido situaciones de alto riesgo que han desembocado en crisis, las han superado siguiendo dichas reglas elementales, lo que equivale a afrontar las crisis de cara y desde una posición de fuerza.

Todo apunta pues a que hay un nuevo management con nuevas exigencias; pero a mi entender, es tan novedoso que aún no se han encontrado las palabras precisas que lo identifican. Por ello, se utilizan para definirlo términos tradicionales con sentido ampliado. De comprenderlos adecuadamente dependerá que se pueda hablar de una nueva gestión correcta.

Entre las nuevas capacidades de dirección que el mercado actualmente demanda quiero destacar tres: capacidad ampliada de innovación, capacidad de información y comunicación y sentido ampliado de liderazgo.

La capacidad ampliada de innovación significa que toda la organización (y no sólo el área de I+D) se ha de movilizar en todos sus niveles para innovar en productos, procesos y, sobre todo, en nuevas formas organizativas que sacudan las estructuras y saquen a flote todo su potencial innovador. Así se facilitará que éste crezca como mínimo a la misma velocidad que la evolución de nuevos conocimientos, las nuevas tecnologías y la global-

ización. Si una empresa no va por delante de la evolución de su entorno, a la larga está perdida. Este es su gran reto. Algunos hablan de empresas u organizaciones inteligentes. Pienso que es más acertado hablar de organizaciones que tienen una **capacidad de aprender** creciente y, en consecuencia, posibilidades de reaccionar ante las nuevas situaciones competitivas.

En cuanto a la segunda capacidad, el gran reto del directivo y del líder es lograr una comunicación habitual, rápida, persuasiva y convincente, facilitándola en el doble sentido vertical y horizontal. El nuevo manager ha de dedicar lo mejor de su tiempo a la comunicación; a crear mensajes y transmitirlos; a apelar a los aspectos racionales, emocionales y a los valores de las personas. No es tarea fácil, paradójicamente, en una sociedad en la que la información es más asequible que nunca. La dificultad procede de que la única forma de comunicar eficazmente es con la coherencia entre mensajes y comportamientos. Es inútil hablar de esfuerzo, tenacidad, optimismo o tolerancia si no se practica de forma habitual. Esta forma de comunicación es la única que puede despertar a las personas que componen una organización de su complacencia o de su posible indolencia.

La tercera cualidad del *management* actual es el sentido ampliado del liderazgo, según el cual el líder de hoy es aquella persona que tiene la capacidad de hacer operativos los conocimientos que posee en beneficio de las personas que de él dependen: proveedores, clientes y colaboradores. Antes, el líder se podía limitar a incrementar el capital económico; hoy ha de incrementar el capital humano. Ser líder equivale además a ser ético, entendiendo por ética el conjunto expansivo de principios que facilitan el desarrollo positivo de las personas que componen una organización.

Reconocer que estamos ante un nuevo mundo, con nuevos parámetros, saber en qué consisten, y procurar que las personas los comprendan y desarrollen las correspondientes capacidades, es misión de las escuelas de dirección y de las organizaciones.

De lograrlo dependerá que los países progresen, porque significará que progresan las personas que componen las organizaciones, especialmente las organizaciones empresariales. En ellas, tendrá lugar, no sólo la creación sostenida de riqueza, sin lo que no sería posible su supervivencia, sino más importante aún, el crecimiento y la consolidación del capital humano. Este es en último término el reto del nuevo *management*. ■

The human face of globalization: implications in education

LA GLOBALIZACIÓN ES UN HECHO. Y EN UN AMBIENTE QUE ESTÁ CAMBIANDO VERTIGINOSA Y CONSTANTEMENTE, LAS ESCUELAS ESTÁN LLAMADAS A RESALTAR LA NECESIDAD DE FOMENTAR LA FORMACIÓN EN VIRTUDES. LA RAZÓN ES SENCILLA: LA PERSONA VIRTUOSA ESTÁ EN LA MEJOR DISPOSICIÓN PARA AFRONTAR LOS INELUDIBLES DESAFÍOS.

KEYWORDS: GLOBALIZACIÓN, COMPENTENCIAS BÁSICAS, VIRTUDES, FORMACIÓN.

Nb001

María Riza Bondal

Profesor, School of Education,
University of Asia and the Pacific, Manila, Philippines
mariariza@yahoo.com

THE COVER OF *EL SEMANAL* IN THE MAY 21-27, 2000 issue (no. 656), a supplement of *Diario de Navarra*, featured a bent man squatting on the floor with the whole weight of the globe on his back. The cover title was "*La nueva economía revoluciona el trabajo ¿Esta usted ya globalizado?*" [The new economy revolutionizes work: Are you global already?"]. An article by Enrique Barrueco entitled "*Globalización: ¿y qué me está pasando?*" [Globalization: And what is happening to me?] features how globalization is affecting the lives of people differently: some are winners, but others have ended up as losers. An example of a loser is a Customer Service Agent, who worked for an American airline that decided after fifty-three years to close its operations in Spain. She is one of the eighty-seven employees, with an average age of fifty years, who would have to face an uncertain future without any job. The irreversible decision was made at the head office in another country and has adversely affected the lives of these people. This is a common phenomena in the business world, where restructuring and mergers are driven by the credo "adaptation at whatever cost" (Barrueco, 2000: 20). Thus, Barrueco says that "this model of globalization undermines social cohesion and promotes inequality and poverty. It speaks only of accumulation, but not of redistribution" (Barrueco, 2000: 20).

Definitely, not everyone sees globalization as an "evil"; but it is also a fact that criticisms are not wanting. Proof of this are the demonstrations of public protest participated in by people from different countries and organized in places where world economic summits have been held. The same may be said of the academic reflections that globalization has generated.

An example is Sennett's book *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism* (Sennett, 1998) which is being considered as a "refreshing tonic of counter-cultural pessimism"[1]. All these criticisms against globalization have one point to make: in spite of the euphoria over the wider opportunities that globalization seems to offer, not all the consequences of globalization are necessarily favorable.

Sennett, in particular, analyzes the consequences of the new forms of work on the values and character of the persons immersed in an economic system that is characterized as 'flexible capitalism'. According to his assessment, in general, the effects are negative. He recognizes that the flexibility in time and space and the hallmarks of the new economic order–the global marketplace and the use of new technologies–have freed people from bureaucracy and have given them more control over the destiny of their own lives. This seems to be validated in the example of a 28 year-old Spanish president of the Retemsa company, a global winner featured in the aforementioned issue of *El Semanal*. He was able to tap the internet to penetrate the global economy–Ukraine, United Arab Emirates, Egypt, Moldavia, Lithuania, Russia–selling ingenious ideas for the mobile telephone market. Ironically, his company is prevented from selling its products in Spain because of legal impediments put up by Telefonica. Nonetheless, with only fifteen mostly young people among his personnel, working in a "disorderly room... that looks more like an appliance repair shop", his company was is projected to earn six hundred million pesetas in the year 2000 (Barrueco, 2000: 20-21).

But this celebrated flexibility has its downside to it. Sennett points out that this new order is generating new demands and new problems for the ordinary worker: "the need to be open to change on short notice and to be prepared to take risks continually... are sources of greater anxiety" (Sennett, 1998: 9). Perhaps these demands partly explain the higher incidence of depressions and mental breakdown in our society. These may be manifestations of the failure of persons to adapt to the rapid pace of life and to cope with the stress that comes with a corporate structure that is quite unforgiving of failures or of non-performance. Thus, job tenure is precarious: he who is unable to meet targets is easily replaceable.

Besides, Sennett thinks that human character is being weakened by the work values that the new economic order seems to favor.

> "Character focuses on the long-term aspect of our emotional experience. Character is expressed in loyalty and mutual commitment, or through the pursuit of long-term goals, or by the practice of delayed

[1] A comment made by Sonderman, M. in El Modelo Laboral de Capitalismo Flexible published in *Perspective* (February-March 2000). Reprinted in Analisis. (May 2000). *Aceprensa*, 59.

> gratification for the sake of a future end... How do we decide what is of lasting value in ourselves in a society that is impatient, which focuses on the immediate moment? How can mutual loyalties and commitments be sustained in institutions which are constantly breaking apart or continually being redesigned? These are the questions about character posed by the new flexible capitalism" (Sennett, 1998: 10).

He also points out that the fleeting associations in teams constituted on a project basis–the team is dissolved when the project is completed–do not foster strong social ties because ordinarily social bonds take time to mature into real friendships. Thus, in general, the working relationships are governed by the " 'no long-term' principle that corrodes trust, loyalty, and mutual commitment" (Sennett, 1998: 24). This "transposed to the family realm... means keep moving, don't commit yourself, and don't sacrifice" (Sennett, 1998: 25). Another case in point is the negative consequence of bringing the teamwork culture into the families: in a team, every member is considered an equal. But, "practiced at home, teamwork is destructive, marking an absence of authority and of firm guidance in raising children" (Sennett, 1998: 25).

The preceding discussions are thought-provoking. They constitute an invitation for educators to reflect on the kind of education that is needed to prepare people to "survive" within the evolving new economic order. Concretely, more than ever, it seems that the problems and opportunities that people must face in a flexible capitalism make education in virtues imperative.

1. Fundamental Ideas about Education

The most ideal is to consider "educators" in the broad sense. They include parents, teachers, business organizations, mass media, government and the society-at-large. It is the most ideal because without some coherence among these direct and indirect agents of formation, integral formation would be difficult to realize. Nevertheless, this article has the schools in mind, without implying in any way that they have the panacea for all the problems; nor should schools be considered as the principal agent in all spheres of human formation. In fact, the family has a more decisive role, particularly in the area of moral formation; while schools have only a secondary role. In any case, the unity of the person prevents us from having a clear-cut division in the competencies of the different agents of formation nor a practical distinction between the different dimensions of education: intellectual, moral, social, physical, etc. The contrary posture "is a consequence of pedagogical scientism" (Naval y Altarejos, 2000: 199).

Moreover, it should be taken for granted that the principal protagonist of education is the learner himself and that given the natural individual differences, each learner will vary in their personal development. Thus, the role of educators has the nature of a help and is never a substitute for the action of the learner. This principle is a key criterion in designing the cur-

riculum: syllabus content, teaching strategies, and methods of evaluation. When students are accustomed in the schools to being the protagonists of their own development, then they are being prepared to play the same role in the other spheres of their life, whether in the present or in the future.

2. Implications of Globalization in Education

First, it is important to accept that globalization is an irreversible fact of life; thus, it simply cannot be ignored. Second, it would be a great service to our clientele–the students–if the educational system is able to identify and to favor the acquisition of the necessary competencies that are needed to cope in the so-called flexible capitalism. In this regard, the following data is worth considering. According to a Spanish executive director of a headhunting company, those who are most prepared to face the demands of the labor market are persons who have these four qualities: "mobility, ductility, accepts what is given and takes advantage of opportunities" (Barrueco, 2000: 22). Note that none of the four refers to content learned in universities; rather, they refer more to attitudes or dispositions that are not job-specific.

The next question then is "what can the schools do to help the students acquire the qualities that are needed in the 'real' world?". It may seem ironic but the 28-year old President of Retemsa was quoted in *El Semanal* as saying that his success has nothing to do with having gone to a university: "Nothing is to be learned there" (Barrueco, 2000: 21). It is difficult to believe that. Still, it raises the question of whether what are learned in universities are attuned to the needs of the "outside world". This does not in any way imply that education must respond only to utilitarian ends. In other words, its end cannot be limited to the acquisition of knowledge that enables the learners to produce something for society. Rather, our concern should be directed at providing the persons with the interior resources to face the vicissitudes of life.

It is beyond the scope of this paper to concretize in detail how the schools must be transformed, but the recommendations of the Delors' Study can provide a general orientation as to the kind of education that schools must aim for. Concretely, the study identified four pillars of education: to learn how to know, to learn how to do things, to learn how to live with others, and to know how to be what one truly is (Delors, 1996). In *Filosofía de la educación*, Naval and Altarejos elucidate on these four dimensions from the perspective of the authentic meaning of human formation (Naval y Altarejos, 2000: 195-197). According to them, "[these] 'four pillars of education' when examined with detail can be a valid synthesis of an authentic meaning of human formation from a personalist perspective" (Naval y Altarejos, 2000: 195).

The first pillar advocates the students' mastery over the means to gain knowledge, in contrast to mastery over the content of the different subjects. This implies that while memorization should not be completely done

away with, it should not be given primary emphasis. This has relevance within the context of flexible capitalism: there is somehow a need to make oneself "indispensable" in the job market by ensuring that one's knowledge and skills do not become obsolete or in the management lingo, one should constantly "re-engineer" oneself. In this regard, perhaps one problem that characterizes our time is "information explosion": there is simply an abundance of information. Consequently, this pillar includes knowing where to find relevant and quality information and how to access to that information. For this, knowledge of computers and of the information available in the cyberspace are indispensable. For example, the possibility of having access to references in major libraries all over the world from the confines of one's own home is revolutionizing the way research can be carried out.

"To learn how to do things" is no longer limited to a concrete material task. Above all, it refers to the individual's capacity, through initiative and creativity, to personally contribute something to a common enterprise. The third pillar, on the other hand, highlights the inescapable high levels of interdependence that exist among the different members of an organization. This interdependence that can even go beyond the boundaries of one's own country. For this reason, the designated symbol of globalization is the "Net" that links everyone. Besides, it is a tested management principle that the strength of a team in an organization is anchored on the complementary knowledge and skills of its members. This setup allows the achievement of synergy, that is, the end product is more than just a sum of the parts. This is symbolically expressed as 1+1=3. The schools can prepare students for this kind of environment by promoting cooperative learning, in contrast to individual work.

The fourth pillar implicitly recognizes that man is a unity, whose development can only be promoted by an integral education. This is an ultimate reference of all educational activity and demands a rejection of any kind of education that subordinates the development of the person to any utilitarian ends. Thus, Langford would say, "to be educated is to learn to be a person" (Langford, 1975: 30).

3. The Practice of Virtues as a Core Competency

The term "virtues" may not appear as a descriptor or a key word in the literature on competencies. In fact, today, the term "virtue" can "give rise to two opposed meanings that are far from its correct comprehension: on the one hand, it is used to refer to some kind of an obstacle for the human being to act freely; and, on the other hand, it is considered as merely an illusory abstraction, that is interesting, but divorced from moral conduct" (Naval y Altarejos, 2000: 206). Contrary to these ideas, good habits or virtues increase the person's capacity to act with more freedom and at the same time promote authentic self-realization or self-development through his free acts. Thus, when virtues are understood correctly and when we ana-

lyze the document prepared by Vazquez (1993), which specifies the more relevant competencies that are needed today, we realize that these competencies actually refer to virtues; although, the term "virtues" is not explicitly mentioned.

For example, Vázquez identifies the following basic competencies as indispensable in the present-day society: deliberative and practical judgment, capacity to think and to plan given conditions of uncertainty and the capacity to assume risks. These actually refer to the virtue of prudence. This virtue enables the person to make an objective assessment of a given situation in order to be able to decide and to act on the best course of action. Pieper says that prudence has both cognitive and imperative dimensions: prudence is "knowledge of the concrete situation in which the concrete action is to be realized" (Pieper, 1997: 46). More specifically, the competencies mentioned by Vazquez refer to *solertia*, which is an aspect of prudence.

> "It is a perfecting capacity by means of which man, in having to face the unexpected, does not limit himself to closing his eyes instinctively and to take action blindly, though he may have the power to do so; rather, he is disposed to objectively confront reality with an open mind and to decide in favor of what is good, overcoming all temptations of injustice, cowardliness and intemperance. [Solertia, then, refers to] objectivity before the unexpected" (Pieper, 1997: 46).

The same may be said of the other basic competencies mentioned by Vázquez: the capacity for self-learning refers to the virtue *studiositas*; the ability to work cooperatively with others correspond to the virtue of justice; self-control is not possible without the virtue of temperance; personal responsibility which refers to rights and duties is also associated with justice; the capacity to communicate is part of the practical intellectual habit called art or *techne;* the capacity to take initiative is related to the virtue of fortitude.

Likewise, the four pillars mentioned in the Delors' study presupposes the practice of intellectual, as well as, moral virtues. Nonetheless, his recommendations are comprehensible only when education is defined as "a reciprocal action which is a help that is oriented towards *human perfection*, intentionally ordered to and directed from reason, in so far as it *promotes the formation of ethically good habits*" (Naval y Altarejos, 2000: 33-34) (italics mine). But anyone could object that the acquisition of virtues as the end of education is too general. And it seems more appealing to identify educational goals in terms of specific knowledge and skills that are in demand in the labor market. But, precisely, Vázquez defends the idea that basic competencies need to be general in nature in order to have universal applicability (Vázquez, 1999). In this regard, there is nothing more universally relevant as virtues because they enhance a person's capacity to deal with the demands –including the unexpected– of any job, in any place and at any time.

Besides, Vázquez also insists that these competencies must be ancho-

red on the person. Moreover, he does not favor the consideration of competencies in terms of tasks. These ideas further strengthen our posture concerning the relevance of virtues. On the one hand, the acquisition of virtues necessarily involves the protagonism and the intrinsic development of the person. On the other hand, Naval and Altarejos considers education principally as the promotion action or immanent acts, rather than as activities or tasks In particular, they cite the idea of RS Peters who conceives education as *initiation*: *not a training for something concrete*, but a preparation for a worthwhile form of life (Peters, 1962). (italics mine)

4. Reflections on the Philippine Case

In the Philippines, the education law provides for the teaching of civic education in the primary grades and values education in the secondary level. However, the goals fall short of an explicit enunciation of aims in terms of the acquisition and the practice of virtues. Thus, evaluation is focused on determining the students' knowledge of values. And, year after year, when the national examinations are conducted – the National Elementary Achievement Test in Grade 6 and the National Secondary Achievement Test in 4th year high school – students usually get very high scores on civic education and values education, respectively. Ironically, these high scores are compatible with the prevalence of cheating in examinations, pre-marital sex, drug use, truancy, etc.

There are, therefore, two issues concerning the formation in virtues: (1) how to teach values and virtues in such a way that it not only promotes knowledge, but that it also stimulates the appetitive dimensions in the human being – emotions and the will – so that the person ends up doing what promotes self-development; and (2) how to evaluate the acquisition and the practice of virtues. It must be recognized that the latter is difficult because the behavior of the learner cannot be monitored all the time and the evaluation can be quite subjective.

In this regard, Naval and Altarejos (2000, 49-64) provide some orientations to address these issues. As regards the first concern, they recommend the use of rhetoric or the persuasive use of language. On the second issue, they caution against the tendency in education to limit educational achievements to observable attributes, which is a consequence of pedagogical scientism. The latter is a tendency to conform education to a paradigm that is more apt for the natural sciences, but is not adequate for education whose end is to promote action or formation in virtues in the learner. This is because the act of learning or formation is essentially an immanent act. And the latter, strictly speaking, is not subject to observation and measurement. It is only observable when externalized in human activities. Nonetheless, formation cannot be reduced to activities because it is most probable that an educand is learning more than what he is able to manifest externally. The preceding discussions imply that what is essential in educa-

tion is to promote intrinsic personal development (*crecimiento personal*), which can only be initiated in schools but which, by its very nature, is never fully achieved in schools.

5. Conclusion

Education that leads to the formation in virtues seems to be the most appropriate way to prepare persons to brave a rapidly changing work environment. It will, certainly, not eliminate the human problems that accompany globalization, but then a virtuous person has the necessary internal resources to face uncertainty and is less likely to break down from the inevitable pressures. Besides, virtues will never be out-of-date because a virtuous person, in all senses of the word, will always be in demand! ■

BIBLIOGRAFÍA

- Barrueco, E. (2000). Globalización: ¿qué me está pasando? *El Semanal*, 656 (mayo).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Langford, G. (1975). *Filosofía y educación*. México: MacMillan Education.
- Naval, C. y Altarejos, F. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Peters, R.S. (1962). *Education as Initiation*. London: The University of London Institute of Education.
- Pieper, J. (1997). *Las Virtudes Fundamentales*. Madrid: Rialp.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: W.W. Norton & Company.
- Vázquez, G. (1993). Formación personal y mercado del trabajo. En M. Santos; A. Requejo y A. Rodríguez (Eds.), *Educación para la innovación y la competitividad: Formación y ocupación en el año 2000*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Vázquez, G. (1999). *A favor del carácter general de las competencias*. Addendum to the 4th paper, "Identificación de las competencias básicas al término de la educación secundaria obligatoria". Guadalupe: XVIII S.I.T.E.

NOTAS

THE HUMAN FACE OF GLOBALIZATION: IMPLICATIONS IN EDUCATION

Voluntariado: 2001, Proyecto global de acción

THE PROCLAMATION OF THE YEAR 2001 AS THE INTERNATIONAL YEAR OF VOLUNTEERS IS AIMED AT RECOGNISING, PROMOTING, FACILITATING AND IMPROVING VOLUNTEER SERVICES. IT IS A UNIVERSAL PHENOMENON THAT IS SPREADING AND CAN RESOLVE THE NEGATIVE CONSEQUENCES OF GLOBALISATION. IT IS CONSIDERED TO BE AN EFFECTIVE MEAN OF OBTAINING THE PARTICIPATION OF ALL MEMBERS IN THE POSITIVE DEVELOPMENT OF SOCIETY. VOLUNTEERING CONSTITUTES A MEAN OF SOCIAL EDUCATION.

KEYWORDS: VOLUNTEERS, SOCIAL SERVICE, THIRD SECTOR, SECTOR NONPROFIT, ONG.

NcOO1

Aurora Bernal Martínez de Soria

Profesora adjunta de Antropología de la educación. Universidad de Navarra
abernal@unav.es

EL FENÓMENO DEL VOLUNTARIADO se extiende a lo largo de dos décadas adoptando modalidades nuevas. El reconocimiento de este hecho se ha volcado en el programa que Naciones Unidas ha propuesto con ocasión de ser declarado el 2001 Año Internacional de los voluntarios. La respuesta a la convocatoria ha tenido mucho éxito según sus organizadores. El pasado once de octubre, la página web que informa de los acontecimientos que tienen lugar en la conmemoración de este año anunciaba que en los meses que quedan, más de doscientas ciudades, estados y comités nacionales, en ciento veinticuatro países, tienen previsto numerosos eventos que ensalzan la acción voluntaria[1]. Se coteja el volumen de la movilización voluntaria con datos variados que sin ser exhaustivos –no reflejan todavía todo lo que es y lo que se hace desde el voluntariado– muestran que se trata de un asunto tan universal como otros signos evidentes de la mundialización.

[1] http: //www.iyv2001.org/infobase/press [2001, octubre] Por ejemplo, en España se inaugura el Comité Nacional para el 2001, Año Internacional de los voluntarios el 20.II.2001, en Madrid; asistieron: el príncipe Felipe, presidente honorario del Comité, el ministro de Asuntos Sociales, presidente formal del Comité, ocho ministros más -de Asuntos exteriores, de Justicia, de Interior, de Educación, de Salud, y de Economía-, quince ONGs y otros representantes de las comunidades autónomas, de las Universidades y de otros sectores privados.

Algunos de los rasgos que se constatan son: la presencia de voluntarios en la mayoría de los países; se cuentan por millares las entidades de voluntariado, muchas de ellas internacionales; las prestaciones del voluntariado se ofrecen para solventar una amplia gama de carencias humanas; el flujo económico que suscita alcanza sumas relevantes tanto por los gastos que se generan como por el trabajo voluntario invertido, que equivale a una gran cantidad de sueldos; los voluntarios transmiten valores comunes; usan cada vez más de las posibilidades de la red; el voluntariado integra en sus filas a personas que representan a todos los grupos humanos según se clasifiquen por renta per capita, religión, nivel cultural, edad, sexo, raza, y área geográfica. En resumen, el voluntariado es una faceta más de la globalización. Incluso se nombra al voluntariado como la cara positiva de ese movimiento de convergencia entre los pueblos. El motivo que se alega para dotarle de ese parabién es su capacidad para subsanar las lacras de la mundialización, en la medida que logra la extensión de valores humanizadores y la erradicación de la pobreza. Sirva de ejemplo estos fragmentos de dos declaraciones representativas:

> "Ahora, el reto es aprovechar el enorme poder y el gran compromiso de los voluntarios en la batalla para erradicar la pobreza y plasmar una mundialización sin exclusiones" (Malloch, 2000).
>
> "En la Cumbre del Milenio celebrada en septiembre, los dirigentes del mundo entero aprobaron una declaración en la que afirmaban que la libertad, la igualdad de los individuos y los pueblos, la solidaridad, la tolerancia, el respeto por la naturaleza y la responsabilidad común eran seis valores fundamentales que debían caracterizar a las relaciones internacionales en el siglo XXI. Sinceramente, confío en que los gobiernos harán honor a los compromisos que han contraído en apoyo de esos valores. Entre tanto, los millones de voluntarios que trabajan en todo el mundo ya ponen plenamente en práctica esos valores" (Anan, 2000).

No todo el ímpetu de la proclamación del Año Internacional se gasta en declaraciones sobre los frutos sustanciosos que ha producido y obtiene el voluntariado. La fuerza de tal declaración se orienta para perseguir que este movimiento alcance mayores cotas de "globalidad" mediante la cualificación de sus servicios. Los encuentros de expertos, el diálogo con los gobiernos, empresas y ONGs, las reuniones de trabajo con voluntarios emanan criterios para promover, facilitar y mejorar la actividad del voluntariado.

1. Historia de la declaración del Año Internacional de los voluntarios

En la cumbre mundial sobre Desarrollo Social celebrada en Copenhague, en 1995, los países participantes adquieren el compromiso para erradicar la pobreza, promocionar el pleno empleo y asegurar la integración social. Ya se hace referencia al papel de las organizaciones comunitarias y voluntarias para el avance económico y social. El siguiente hito se recuerda en 1997 cuando en el Consejo Económico y en la Asamblea general de la ONU se

resuelve la proclamación del 2001 como Año Internacional de los voluntarios. La propuesta continúa reforzándose.

De nuevo, en 1999, la Asamblea General en su resolución 55/57 pide a la Comisión de Desarrollo Social que formule las sugerencias y recomendaciones pertinentes mediante el Consejo Económico Social, decidiendo que en su quincuagésimo sexto período, dos sesiones plenarias versaran sobre el voluntariado. En el vigésimo cuarto período extraordinario de sesiones de la Asamblea General, durante los últimos días del mes de junio del 2000, se trata directamente el tema de la participación de los voluntarios, afirmándose por primera vez que los gobiernos tiene la responsabilidad de elaborar estrategias y programas para apoyar a las actividades de voluntariado. Para la preparación de este periodo extraordinario intervienen voluntarios de Naciones Unidas que junto a otros expertos estudian los temas en reuniones anuales que se suceden desde 1999 hasta el 2001. Durante el presente año el Consejo Económico Social mediante la Comisión del Desarrollo Social adopta otra resolución, que se tiene en cuenta también por la Asamblea General para continuar profundizando en la aportación del voluntariado en el progreso de las sociedades.

En el trasfondo de las declaraciones mencionadas se esconde el objetivo de promocionar el voluntariado por todo el orbe y con un cometido concreto. Puede servir de muestra del empeño "globalizador" estas palabras:

> "(...) alentando a los gobiernos a que, tras escuchar todas las opiniones de todos los interesados, formularan estrategias y programas globales, a fin de sensibilizar al público, sobre el valor que tiene el voluntariado y las oportunidades que ofrece, y crear un entorno propicio para que los particulares y otros grupos de la sociedad civil emprendan actividades voluntarias y para que el sector privado apoye estas actividades" (ONU, Asamblea General, 1999: párr. 54 y 55).

2. Ideas globales sobre el voluntariado

Se reconoce que las prácticas del voluntariado se esparcen por todo el mundo aunque sus modalidades son diversas. Para lograr diferenciar este tipo de actividad humana, se establecen tres criterios: su principal objetivo no es la ganancia económica; se realiza con libertad, y repercute en terceros o en la sociedad en general. El siguiente paso en el análisis del voluntariado consiste en observar cuatro formas amplias de clasificarlo: ayuda mutua o autoayuda -agrupaciones por afinidad, o parentesco, o de carácter oficial-; organizaciones -establecidas para la prestación de servicios-; participación -acciones de compromiso cívico en órganos gubernamentales o administrativos-; y campañas.

Se considera que el voluntariado supone una serie de beneficios que es preciso reconocer: repercute en la cohesión social; supone una relevante contribución económica[2] mejora y satisface a los voluntarios; concurre a

ampliar las redes y nexos sociales –genera un cualificado capital social–; impulsa el intercambio de conocimientos, y destrezas ampliando las posibilidades de empleo. El voluntariado no es tanto un servicio altruista como recíproco: todos salen beneficiados. Se subraya que mediante el voluntariado: jóvenes, adultos y mayores ejercitan una forma de participación social efectiva, aunándose sectores de la sociedad que se suelen mantener separados. Los voluntarios generan una convivencia pacífica y segura en un ambiente de mayor cooperación y confianza.

Otra idea latente en las declaraciones de la ONU expresa cómo las fuerzas personales de los voluntarios pueden resolver junto a otros sectores sociales los grandes problemas mundiales. Se nombran directamente: la reducción de la pobreza, la protección y regeneración del medio ambiente, la salud, y el auxilio en caso de desastres –naturales o provocados–.

La manera de elevar el prestigio de la acción voluntaria consiste en medirla, es decir, comprobar que el servicio voluntario y el desarrollo económico y social guardan una relación estrecha. Se comprueba que faltan estudios analíticos sobre esta cuestión especialmente en los países en desarrollo. El tema conduce a grandes debates: se suele sospechar que detrás de las tentativas de medir al voluntariado se pretende ampliar el campo de intervención de los gobiernos. Otro de los recelos a los proyectos de evaluación del voluntariado consiste en pensar que así medido, justificando sus buenos resultados, el Estado apruebe la reducción de prestaciones sociales por motivos económicos –ahorra inversiones– y de gestión –resulta más cómoda y eficaz la administración de ciertos servicios por particulares– con el trabajo casi gratuito de los voluntarios. Si estas prevenciones se confirmaran con hechos el voluntariado produciría desajustes y desconfianzas graves. Pero la predicción de consecuencias negativas que podrían prevenirse no debe paralizar los planes de la medición del voluntariado. Los resultados pueden servir para apoyar y promocionar a los voluntarios, estableciéndose directa e indirectamente un plan de educación social. En este sentido se recomienda:

> "En circunstancias ideales, los estudios sobre el voluntariado deben correr a cargo de instituciones académicas o de investigaciones sobre política oficial independientes, pero en ausencia de éstas, como en el caso de muchos países en desarrollo, los gobiernos mismos pueden iniciar las investigaciones en asociación con otras partes interesadas" (ONU, Asamblea general, 2001, nº 36).

El equipo que integra el programa de voluntarios de Naciones Unidas

---

ONU, A/56/288, nº 13, se indican los siguientes datos como muestra. En EEUU las actividades voluntarias equivalen a nueve millones de empleos de jornada completa, es decir, doscientas veinticinco mil millones de dólares; en Canadá equivalen a quinientos setenta y ocho mil empleos de jornada completa, once mil millones de dólares, en Países Bajos, cuatrocientos cincuenta y cinco mil empleos de jornada completa, trece mil seiscientos cincuenta millones de dólares, etc.

en el año 2001 ha publicado una guía práctica para llevar a cabo esas mediciones apuntando la posibilidad de adaptarlas a los diversos contextos geográficos (Independent Sector, 2001). La información obtenida se debe hacer llegar a la audiencia pública para garantizar la repercusión del voluntariado. Se describen aspectos como: justificación de los estudios, planificación de las investigaciones, diseño de las encuestas, recopilación, procesamiento y diseminación de los datos, un ejemplo de inventario de actividades voluntarias y algunas fuentes de información sobre el servicio voluntario. Responde a una tentativa de unificar criterios a la hora de medir el voluntariado al mismo tiempo que se respeta la diversidad.

Otro capítulo importante lo ocupa la preocupación legislativa. Algunos países cuentan con leyes en las que se definen los derechos y deberes de los voluntarios así como de las organizaciones de voluntariado; se vislumbran incentivos fiscales, subvenciones, incluso se piensa en conseguir que las empresas apoyen a las actividades voluntarias de sus empleados. Habría que mejorar estas leyes e introducirlas en las naciones en las que todavía no se han contemplado el aparato jurídico que protege e impulsa a las actividades voluntarias. Se apunta a que los gobiernos se comprometan económicamente en sus presupuestos nacionales para apoyar al voluntariado.

Asimismo se observa el desvelo propagado por la capacitación y la formación de coordinadores de voluntariado y voluntarios en general. El recurso a la red se introduce como un importante avance, sirve de arranque el servicio de tecnología de la Información de las Naciones Unidas (UNITeS) plataforma desde la que se establece una red extensa entre los voluntarios[3]. De la misma manera se presenta una intención clara de intensificar el servicio voluntario entre los jóvenes, como modo de invertir en los recursos humanos fundamentales de cada pueblo. Todos los beneficios del voluntariado se amplifican en el caso de los jóvenes creándose en ellos cualidades y hábitos que probablemente se mantendrán durante toda la vida.

La esperanza depositada en los jóvenes explica el viraje de la UNESCO en materia de voluntariado. Aunque desde 1946 se emprenden acciones en materia de voluntariado para los jóvenes, y desde 1976 hasta 1995, se suceden campos de trabajo, reuniones, talleres de formación y estudios por medio de subvenciones y contratos establecidos con el Comité de Coordinación del Servicio Voluntario Internacional, y un pequeño núme-

[3] http: //app.netaid.org/ [2001, noviembre] La presentación es la siguiente: "Would you like to volunteer for a relief organization in Africa? Contribute toward environmental efforts in South America? Now you can do something about the issues you care about and share your skills with those in need around the world. And you can do it without leaving home - on weekends, in the evenings, whenever your schedule permits. To become an Online Volunteer, all you need is time, the desire to help, and access to a computer and the Internet. The United Nations Volunteers Programme (UNV) and NetAid.org are proud to bring this service to the Netaid.org Community. Think Global, Act Global!".

ro de organizaciones de voluntarios gubernamentales y no gubernamentales, así como con VNU y el Consejo de Europa, el cambio decisivo para fortalecer el voluntariado de los jóvenes se experimenta a partir de 1995 mediante acciones consolidadas a partir de 1998[4].

Para terminar, se invita a verificar el hecho del voluntariado como un fenómeno global. La consulta al portal que los voluntarios de Naciones Unidas han establecido en la red, informa de la repercusión que está logrando el Año Internacional. ■

[4] Para obtener más información sobre las actividades actuales de la UNESCO en materia de voluntariado, cfr. UNESCO, Consejo Ejecutivo (2000). *Examen de los programas existentes en materia de voluntariado de los jóvenes y propuestas para un planteamiento innovador de la UNESCO*, 160ª reunión, 160EX/44, Paris, 24.VIII.2000. Se informa de un estudio realizado sobre el voluntariado de los jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

- Kofi Anan (2000). Secretario General, *Mensaje con ocasión del Dia internacional de los Voluntarios*, 5.XII.2000. Disponible: http: //www.un.org/Partners/civil_society/m-volunt.htm#table [2000, diciembre].
- Dingle, A. y otros (compiladores) (2001). *La medición del servicio voluntario: una guia práctica 2001 Año Internacional de los Voluntarios*. Washington: Independent Sector-VNU.
- Malloch Brown, M. (2000). *Mensaje del administrador del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el Dia Internacional de los Voluntarios*, 5.XII.2000. Disponible: http: //www.iyv.2001.org/infobase/speeches [2001, enero].
- ONU, Comisión de Desarrollo Social, Consejo Económico y Social (1997). Resolución nº 44, 22.VII.1997.
- ONU, Asamblea General (1997). Resolución nº 52/17, 20.XI.1997.
- ONU, Asamblea General (2000). *La Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social y el futuro: en pos del desarrollo social para todos en el actual proceso de mundialización. Informe del Comité Especial Plenario del 24º periodo extraordinario de sesiones*, 26-30.VI.2000, A/S-24/2.
- ONU, Asamblea General (2000). Resolución nº 55/57, 4.XII.2000, sobre el Año Internacional de los Voluntarios.
- ONU, Comisión de Desarrollo Social, Consejo Económico y Social (2001). *Informe sobre el 39º periodo de sesiones*, 13-23.II.2001 (E/2001/26; E/CN.5/2001/9).
- ONU, Asamblea General (2001) 56º periodo de sesiones, tema 120 del programa provisional: Desarrollo social, (A/56/288) 14.VIII.01.
- VNU (Voluntarios de las Naciones Unidas) (1999). *Reunión del grupo de trabajo de expertos sobre voluntariado y desarrollo social*, New York, 29-30.XI.99. Disponible: http: //www.iyv2001.org/iyv_span/socdev_rec_sp.htm [2001, enero]. Los resultados sirven para el Comité preparatorio del periodo de sesiones de la Asamblea General sobre la aplicación de los resultados de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo social (A/AC.253/16/Add.7).

NOTAS

VOLUNTARIADO: 2001, PROYECTO GLOBAL DE ACCION

Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación

SOME META-ANALYSIS STUDIES THAT SHOW THE EFFICACY OF COOPERATIVE LEARNING IN COMPARISON WITH COMPETITIVE OR INDIVIDUAL LEARNING ARE ANALYZED. EFFICACY IS BASED ON THE FOLLOWING DATA: ACHIEVEMENT, HIGH LEVELS OF REASONING, TIME REQUIRED TO ACCOMPLISH THE TASK, TRANSFERENCE OF LEARNING, INTRINSIC MOTIVATION, COGNITIVE AND SOCIAL DEVELOPMENT, PERSONAL INTERACTIONS, FRIENDSHIP, REDUCTION OF STEREOTYPES AND PREJUDICES, MENTAL HEALTH, SELF-ESTEEM, SOCIAL COMPETENCIES, INTERNALIZATION OF VALUES AND THE QUALITY OF THE LEARNING ENVIRONMENT. ALL THE AVAILABLE DATA SUGGEST THAT IT IS A STRATEGY THAT CAN RESPOND TO THE CHALLENGES THAT COME WITH GLOBALIZATION.

KEYWORDS: COOPERATIVE LEARNING, META-ANALYSIS, METHODS OF TEACHING, GLOBALIZATION.

Nd001

Sonia Lara Ros

Profesora adjunta de Metodología Didáctica. Universidad de Navarra
slara@unav.es

1. El Aprendizaje Cooperativo

En un sugerente artículo titulado "The Three Cs of Safe Schools" se presenta la estrategia llevada a cabo en una escuela infantil en Minnesota, en la que se combina la Cooperación, resolución de Conflictos y valores Cívicos para fomentar una escuela *saludable* (Johnson y cols., 1997). Sobre la primera C versa el contenido de esta Nota.

El aprendizaje colaborativo podría definirse como una "filosofía" que implica y fomenta el trabajar juntos, construir juntos, aprender juntos, cambiar juntos, mejorar juntos. Es una *filosofía* que responde a muchas de las necesidades del mundo global en el que vivimos. Como afirma Wiersema (2000) si las personas diferentes son capaces de aprender juntas en una misma clase aprenderán a ser mejores ciudadanos del mundo, ya que ese modo de aprender y trabajar enseña, no sólo a interactuar con personas que piensan diferente en un ámbito local, sino también en el global.

Incluido en la *filosofía* denominada aprendizaje colaborativo podemos destacar el aprendizaje cooperativo, que didácticamente fomenta la creación de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar el aprendizaje de todos. Es decir, una metodología que sistematiza a

través de una serie de recursos didácticos, la necesidad de que los integrantes de un grupo trabajen juntos cooperando entre sí para realizar un trabajo. Son cinco los elementos que se identifican como imprescindibles para que se lleve a cabo un verdadero aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994):

1. *Interdependencia positiva.* Consiste en suscitar la necesidad de que los miembros de un grupo tengan que trabajar juntos para realizar el trabajo encomendado. Para ello el docente propone una tarea clara y un objetivo grupal para que los alumnos sepan que se hunden o saldrán a flote juntos. Es el principal elemento; sin él no existiría cooperación. El lema de la Revolución Americana bien puede sintetizar esta idea: "Juntos, nos mantenemos en pie; divididos, nos derrumbamos".

2. *Responsabilidad individual y grupal.* El grupo asume unos objetivos y cada miembro es responsable de cumplir con la parte que le corresponda.

3. *Interacción estimuladora*, preferentemente cara a cara. Los miembros de un grupo trabajan juntos en una tarea en la que se promueva el éxito de los demás, se compartan los recursos existentes, se ayuden, respalden y alienten unos a otros.

4. Los miembros del grupo están dotados de las *actitudes* y *habilidades personales y grupales* necesarias. Es conveniente que los miembros del grupo sepan tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar conflictos. Por estas razones se enseña al grupo el modo en que deben trabajar juntos, y no se da por supuesto que ya saben hacerlo. En este sentido el aprendizaje cooperativo pone un especial énfasis en saber jugar diferentes *roles* o papeles en el grupo.

5. *Evaluación grupal.* Para conseguir que las personas del grupo se comprometan con la tarea, y con el éxito de todos sus miembros, se promueve una evaluación grupal en lugar de una evaluación individual. Con este tipo de evaluación se persigue premiar el trabajo del grupo y la cooperación y evitar la competitividad.

2. Estrategias didácticas propuestas en el Aprendizaje Cooperativo

La metodologia planteada para llevar a cabo el aprendizaje cooperativo es muy variada, pero en todas las propuestas están presentes los cinco elementos mencionados anteriormente. En la Tabla 1 se presenta una relación de los métodos más destacados en la investigación y práctica del aprendizaje cooperativo[1].

[1] Para una descripción detallada de estos métodos remitimos al lector a Cohen (1994), Johnson y Johnson (1979, 1975), Slavin (1995), Kagan (1985), Sharan y Sharan (1976, 1992), Aronson y cols. (1978), DeVries y Edwards (1974).

Tabla 1.

Algunos métodos de aprendizaje cooperativo
(Johnson, Johnson y Stanne, 2000, modificado y ampliado)

Autores	Método[2]	Inf. en la web
Johnson y Johnson Mediados de 1960	■ Aprender juntos (LT) ■ Oposición Constructiva (CC)	www.clcrc.com
DeVries y Edwards Principios de 1970	■ Equipo-Juego-Torneos (TGT)	
Sharan y Sharan Mediados de 1970	■ Investigación en Grupo (GI)	www.ilt.columbia.edu/K12
Aronson y cols. Finales de 1970	■ Método del Rompecabezas (J)	www.jigsaw.org
Slavin y cols. Entre finales de 1970 y 1980	■ Divisiones del trabajo de los equipos de estudiantes (STAD) ■ Equipos de instrucción acelarada (TAI) ■ Integración cooperativa de lectura y redacción (CIRC) ■ Método de Rompecabezas II (J-II)	www.csos.jhu.edu www.successforall.net/curriculum/stlearn.htm
Kagan Mediados de 1980	■ Estructuras de aprendizaje cooperativo (CLS)	www.kagancooplearn.com/index.html
Cohen	■ Instrucción compleja (CI)	www.stanford.edu/group/pci

La clave del éxito, en cualquiera de estas metodologías, reside fundamentalmente en crear *interdependencia positiva* entre los integrantes del grupo, es decir, la necesidad de que trabajen juntos para conseguir los objetivos fijados. Una verdadera situación cooperativa fomenta en los miembros del grupo la certeza de que trabajan juntos y por tanto, es juntos como ganan o pierden. Para ello el profesor se puede servir del uso restringido de materiales y recursos –que exija la necesidad de compartir y cooperar para hacer uso de los mismos–, la aplicación de diferentes roles o papeles interconectados entre sí para ayudar al funcionamiento del grupo, o a través de la combinación de la evaluación individual y grupal. En cualquiera de los

[2] Los nombres de estos métodos en inglés: *Learning Together & Alone (LT); Constructive Controversy (CC); Constructive Controversy (CC); Constructive Controversy (CC); Constructive Controversy (CC); Constructive Controversy (CC); Constructive Controversy (CC); Teams-Games-Tournaments (TGT); Teams-Games-Tournaments (TGT); Group Investigation (GI); Jigsaw Procedure (J); Jigsaw II (J-II); Cooperative Learning Structures (CLS) Complex Instruction (CI).*

métodos mencionados en la tabla anterior está presente, de una u otro manera, el empleo de recursos para fomentar la interdependencia positiva de los estudiantes.

3. Estudios sobre la eficacia

Siguiendo la revisión realizada por Ovejero (1990) podemos afirmar que el aprendizaje cooperativo no es algo nuevo. Los primeros estudios sobre la necesidad de cooperación en el aprendizaje surgen en los años cuarenta (Thorndike, 1938: Deutsch, 1949). No obstante, en los últimos 50 años en los EEUU, y en el mundo occidental en general, ha existido un interés muy centrado en un estilo de aprendizaje competitivo e individualista. Y es a mediados de los años 70 cuando empieza a recuperarse un interés por el aprendizaje cooperativo –como puede verse en la Tabla 1, es alrededor de los años 70 cuando empiezan a surgir las propuestas metodológicas de corte cooperativo–.

Hoy en día puede destacarse el trabajo en esta área de algunos autores norteamericanos[1]: David y Rogert Johnson de la Universidad de Minnesota, Elliot Aronson de la Universidad de Santa Cruz, Robert Slavin de la Universidad de Johns Hopkins y Spencer Kagan de la Universidad de California[2].

A lo largo de los años se ha puesto de manifiesto la eficacia del aprendizaje cooperativo frente a modos de enseñanza de corte competitivo o individualista[3]. En Ovejero (1990) se encuentra una estupenda síntesis de los principales meta-análisis que analizan estos efectos. A continuación se sigue la revisión realizada por este autor, que se amplia con estudios más recientes del año 1998 y 2000.

Los efectos del aprendizaje cooperativo pueden clasificarse en cognitivos y afectivos.

---

[1] Para más información sobre el estado de la cuestión en el resto de los países remitimos al lector al trabajo de Ovejero (1990).

[2] En la Tabla 1 se ha indicado las direcciones web de estos y otros autores relacionados con los principales métodos de aprendizaje cooperativo.

[3] En estos estudios se entiende por *enseñanza individualista* aquella en la que hay ausencia de interedependencia social entre los alumnos, y en la que se fomenta un trabajo individual que apenas permite la oportunidad de contacto con los otros compañeros. Así entendida es una enseñanza que no permite la comparación social. Por otro lado, la *enseñanza competitiva* es aquella en la que los alumnos trabajan solos, o con un mínimo de interacción con el resto de los compañeros, además se plantea una evaluación según la norma o bien, en función de los resultados, se clasifican o identifican a los alumnos como "mejores" y "peores".
En estos meta-análisis se considera como competición aquella que se da entre los miembros de la clase, y no la que se puede plantear entre grupos. Este es el caso de algún método del aprendizaje cooperativo que fomenta la competición entre los grupos de la clase como es el método del Equipo-Juego-Torneos.

Tabla 2.

Tamaño del efecto en el rendimiento según el método de AC empleado[1] (Johnson y Stanne, 2000)

Método	Tamaño del efecto Cooperativo vs Competitivo	n	Método	Tamaño del efecto Cooperativo vs Individualista	n
LT	0,85	26	LT	1,04	57
CC	0,67	19	CC	0,91	11
STAD	0,51	15	GI	0,62	1
TGT	0,48	9	TGT	0,58	5
GI	0,37	2	TAI	0,33	8
Jigsaw (J)	0,29	9	STAD	0,29	14
TAI	0,25	7	CIRC	0,18	1
CIRC	0,18	7	*Jigsaw (J)*	0,13	5

3.1. Efectos cognitivos del aprendizaje cooperativo

Un primer meta-análisis muestra que (cfr. Johnson y cols., 1981, citado en Ovejero, 1990: 189-ss):

a) la cooperación es superior a la competición a la hora de fomentar el rendimiento en todas las áreas y niveles sin distinción, para tareas que implican adquisición de conceptos, solución de problemas, retención, memoria, tareas de suposición o predicción. En cambio, la cooperación parece no ser superior en áreas de descifrar o corregir;

b) la cooperación sin competición intergrupal promueve un mayor logro que la cooperación con competición intergrupal.

Este resultado viene corroborado por el reciente estudio de Johnson, Johnson y Stanne (2000) que compara la eficacia de diferentes propuestas metodológicas. Es decir, el estudio señala que los métodos que no fomentan competición entre los grupos de clase ofrecen mayores resultados que los que si ofrecen competición intergrupal –en la tabla 2 pueden verse resumidos los resultados–. Aunque, como bien señalan estos autores, los datos deben interpretarse como indicativos de una tendencia, ya que el escaso número de estudios reunidos en alguno de los métodos puede estar sesgando la comparación.

Otro meta-análisis de 1990 llega a las siguientes conclusiones (Johnson y Johnson, 1990, citado en Ovejero, 1990: 189-ss):

[1] Las siglas que se refieren a los métodos de enseñanza son las empleadas en la Tabla 1.

1. La cooperación fomenta mayor productividad y rendimiento que la competición o los esfuerzos individuales.
2. La cooperación lleva con mayor frecuencia a utilizar un razonamiento de mayor calidad, que el que se fomenta en una enseñanza competitiva o individualista.
3. La transferencia de lo aprendido es mayor en el aprendizaje cooperativo que en el de corte competitivo o individualista.

Además, el aprendizaje cooperativo se muestra eficaz en todos los niveles educativos: elemental, secundaria, superior e incluso para adultos como profesores, científicos o ingenieros (cfr. Johnson, Johnson y Smith, 1988).

En otro estudio más reciente, Johnson, Johnson y Smith (1998) muestran los resultados del meta-análisisis de 305 estudios, recogidos desde 1960, relativos a la eficacia del aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista aplicados en niveles de enseñanza superior y enseñanza de adultos[1]. En él se analiza el efecto en variables académicas, en ella incluyen la adquisición de conocimientos, retención, precisión, creatividad en la resolución de problemas y alto nivel de razonamiento.

Esta síntesis indica que el aprendizaje cooperativo promueve mejor rendimiento que el aprendizaje competitivo (tamaño de efecto = 0,49) y que el aprendizaje individualista (tamaño del efecto = 0,53). Lo que significa que la media del grupo enseñado con un enfoque competitivo se situaría en el percencil 50, mientras que el cooperativo en el percentil 69, y que en un enfoque individualista se situaría en el percentil 53 mientras que el grupo cooperativo lo haría en el percentil 70.

Este estudio indica que la interacción entre estudiantes, y entre estudiantes y profesores, es la clave de la eficacia.

3.2. Efectos no cognitivos del aprendizaje cooperativo

Ovejero (1990: 193-ss) recoge una gran variedad de estudios y meta-análisis en los que se muestra que los efectos del aprendizaje cooperativo no sólo facilitan un mayor rendimiento en variables cognitivas. En la síntesis que realiza de estos estudios se desprenden una serie de afirmaciones referidas a las siguientes variables:

1) La *motivación* estudiada desde diferentes perspectivas: a) como la *probabilidad subjetiva de éxito y atribución causal*: en situaciones cooperativas los alumnos atribuyen el éxito a causas personales y controladas, atribuyendo a sí mismos y al grupo el éxito o fracaso del trabajo realizado; b) una mayor

[1] Los resultados están clasificados en tres categorías: resultados académicos, calidad de las relaciones y ajuste psicológico.

curiosidad y motivación continuada para buscar más información sobre el tema trabajado en el grupo frente a la encontrada en situaciones competitivas; c) un mayor *compromiso con el aprendizaje* frente al demostrado en situaciones competitivas e individualistas; d) *persistencia en la tarea*; e) *expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración.*

2) *Relación interpersonal.* Existen evidencias empíricas de que el aprendizaje cooperativo proporciona una mejor relación interpersonal entre los estudiantes, y lleva a actitudes más positivas hacia compañeros diferentes.

3) *Apoyo social* de los miembros del grupo.

4) *Salud psicológica*: madurez emocional, buenas y adaptadas relaciones sociales, fuerte identidad social, etc.

En el estudio de Johnson, Johnson y Smith (1998) se corroboran estos resultados tanto en la calidad de las relaciones como en la salud mental.

1) *Calidad de las relaciones* entre los propios estudiantes, y entre los estudiantes y los profesores. El aprendizaje cooperativo promueve mejores relaciones entre los estudiantes que el aprendizaje competitivo (tamaño del efecto = 0,68; percentil 75) e individualista (tamaño del efecto = 0,55; percentil 70).

Además, los estudios que miden la atracción interpersonal, el sentimiento de grupo, la cohesión y la confianza, revelan que los estudiantes que aprenden cooperativamente perciben más apoyo social –tanto académica como personalmente– por parte de los compañeros, y de los profesores, que cuando lo hacen competitivamente (tamaño del efecto = 0,60; percentil 72), o de modo individualista (tamaño del efecto = 0,51; percentil 69).

2) *Salud mental y ajuste psicológico.* Un buen indicador para medir los efectos psicológicos de una metodología es la influencia en la autoestima de los alumnos.

Los estudios recogidos en este meta-análisis recogen que la cooperación tiende a promover una mayor autoestima que el enfoque competitivo (tamaño del efecto = 0,47; percentil 68) o el individualista (tamaño del efecto = 0,29; percentil 61). Los estudiantes consiguen en mayor medida la adquisición de habilidades sociales que los que trabajan de modo competitivo o individualista.

Johnson, Johnson y Stanne (2000) y Johnson, Johnson y Smith (1998) apuntan algunas razones del gran efecto del Aprendizaje Cooperativo. Defienden que la eficacia del aprendizaje cooperativo se debe a tres razones fundamentales:

Primera, esta metodología está sólidamente basada en una variedad de teorías: en Antropología (Mead, 1936); en Psicología: interdependencia social (Deutsch, 1949; Johnson y Johnson, 1989) y desarrollo cognitivo

(Johnson y Johnson, 1979; Piaget, 1950; Vygostky, 1979); Conductismo (Bandura, 1977; Skinner, 1968); y en Sociología (Coleman, 1961).

Segunda, la ingente cantidad de estudios muestra la validez y superioridad del aprendizaje cooperativo frente a modelos de enseñanza competitivo o individualista en muy diferentes circunstancias y condiciones. Se ha mostrado la eficacia en: rendimiento, altos niveles de razonamiento, tiempo implicado en la tarea, transferencia del aprendizaje, motivación intrínseca, desarrollo cognitivo y social, interacciones personales, amistad, reducción de estereotipos y prejuicios, salud mental, autoestima, competencias sociales, internalización de valores y calidad del entorno de aprendizaje.

Los resultados, por tanto, muestran la eficacia de esta metodología que afecta a muy diversos elementos del curriculum. No obstante "la complejidad de la puesta en marcha del aprendizaje cooperativo, explica porqué es usado en menor medida frente a planteamientos competitivos o individualistas, a pesar de mostrarse superior a estos dos" (Johnson, Johnson y Smith, 1998: 28).

Tercera, el aprendizaje cooperativo posee una gran variedad de métodos que pueden ser usados por los profesores, lo que le hace aplicable a muy diferentes circunstancias y condiciones.

4. Valoración

Ovejero (1990: 203-204) plantea algunas paradojas educativas que se plantean en la sociedad y que pueden dar motivos suficientes para adoptar una estructura cooperativa en el aula. Por un lado, la queja en nuestra sociedad de pocas conductas altruistas, y el predominio de la conducta egoísta y la competición. Carencia de compromiso y preocupación por los demás en los jóvenes. Y por otro lado, la falta de desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos. A esta lista podemos añadir, además, que no se enseñan las habilidades y capacidades que la sociedad demanda como es el trabajo en equipo y la tolerancia.

A estas paradojas, podemos añadir lo que señalan Johnson, Johnson y Stanne (2000), y es que numerosas investigaciones en aprendizaje cooperativo están centradas en la prevención y tratamiento de una variedad de problemas sociales –racismo, sexismo, integración de minusválidos–, conductas antisociales –delincuencia, abuso de drogas, violencia–, ausencia de valores sociales y baja autoestima, llevadas a cabo con éxito.

Podemos afirmar que el aprendizaje cooperativo es un reto para las próximas décadas, que permite introducir en las aulas la necesidad de trabajar con los otros para conseguir unos fines comunes. Este es un reto que presenta la sociedad global en la que estamos inmersos y al que la enseñanza debe saber dar respuesta. Para ello, junto a Bielczyc (2001) afirmamos que, es necesario crear: a) una *cultura* de cooperación y colaboración entre los estudiantes, que de algún modo se imponga al ambiente competitivo e individualista a veces reinante; y b) el empleo de *actividades* que favorezcan la cooperación y el trabajo en común colaborativo.

Para más información remitimos al *web* de la Asociación Internacional sobre el Aprendizaje Cooperativo. *International Association for the Study of Cooperation in Education*: http: //www.iasce.net/ ■

REFERENCIAS:

- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C., y Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bandura, A. (1977). *Principles Of Behavioral Modification*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bielczyc, K. (2001,22-24 marzo). *Designing Social Infrastructure: The Challenge of Building Computer-Supported Learning Communities*. Comunicación presentada a European Conference on Computer-Supported Collaborative Learning. Maastrich (Holanda).
- Cohen, E (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heretoregeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice*. New York: Teachers College Press.
- Coleman, J. (1961). *The adolescent society*. New York: Macmillan.
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Cooperation and Competition. *Human Relations, 2*, 129-152.
- DeVries, D., y Edwards, K. (1974). Student Teams And Learning Games: Their Effects On Cross-Race And Cross-Sex Interaction. *Journal of Educational Psychology*, 66, 741-749.
- Goldsworthy, R. (2000). Collaborative Classrooms, [versión electrónica]. *Learning & Leading with Technology, 27 (4)*. Disponible: http: //www.iste.org/L&L/archive/vol27/no4/ [2000, mayo].
- Guitert, M. y Giménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J. M. Duart y A. Sangrá (comp.). *Aprender en la virtualidad* (pp. 113-134). Barcelona: Gedisa.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1990). Using Cooperative Learning In Math. En N. Davidson (Ed). *Cooperative Learning In Matehmatics: A Handbook For Teachers*, New York: Addison-Wesley (219-250)
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1994). Cooperation and the Use of Technology. En D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 1017-1044). New York: Macmillan.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1995). Cooperative Learning. En J. H. Block, S. T. Everson y T. R. Guskey (Eds.), *School Improvement Programs. A Handbook for Educational Leaders* (pp. 25-56). New York: Scholastic Inc.
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns to College. What Evidence is There That it Works? *Change*, 30(4), 27-35.
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Stanne, M. B. (2000, mayo). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*, [versión electrónica]. The Cooperative Learning Center at The University of Minnesota. Disponible: http: //www.clcrc.com/pages/ cl-methods.html [2001, diciembre].
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Smith, K. (1988). Controversy Within Decision-Making Situations. En M. Rahim (Ed.) *Managing Conflict: An Interdisciplinary Approach*. New York: Praeger Publishing Co.

- Johnson, D. W., Johnson, R., Stevahn, L. y Hodne, P. (1997). The Three Cs of Safe Schools. *Educational Leadership*, 52(2), 8–13.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, O. y Skon, L. (1981). Effects of Cooperative, Competitive, And Individualistc Goal Structures On Achievement: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin*, 89, 47–62.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. (1975). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston: Allyn & Bacon. First edition, 1975.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, 49, 51-70.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. (1989). *Cooperation And Competition: Theory And Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kagan, S. (1985). *Cooperative learning resources for teachers*. Riverside, CA: University of California at Riverside.
- Kaufman-Frederick y cols. (1999). *Electronic Collaboration. A Practical Guide for Educators*. Northeast and Island Regional Educational. Laboratory at Brown University.
- Kaye, A. R. (1995). Computer Supported Collaborative Learning in a Multimedia Distance Learning Environment. En C. O'Malley (Ed) *Computer Supported Collaborative Learning* (pp. 125–144). Berlin: Springer-Verlag.
- Koschmann, T. D. (1994). Towars a Theory of Computer Support for Collaborative Learning. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 219–225.
- Lara, S. y Naval, C. (en prensa). La cooperación a través de la red: una guía de recursos. En C. Naval (Ed.) *Nuevos cauces de participación social*.
- Lifton, R. J. (1993). *The protean Self. Human Resilience in an Age of Fragmentation*. Nueva York: Basic Books.
- Mead, M. (Ed.). (1936). *Cooperation And Competition Among Primitive Peoples*. Boston: Beacon.
- Naval, C. y Lara, S. (2001). *¿Cómo fomentar la colaboración/cooperación a través de la red?* Comunicación presentada en EDUTEC 2001 - Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible. Murcia, 17-19 de septiembre.
- Odasz, F. (2000). Collaborative Internet Tools, [versión electrónica]. *Learning & Leading with Technology, 27 (4)*. Disponible: http: //www.iste.org/L&L/archive/vol27/no4/ [2000, mayo].
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Ovejero, A., de la Villa, M. y Pastor, J. (2000) Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo, [versión electónica]. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 1(1). Disponible: http: //www.uniovi.es/~Psi/-REIPS/v1n1/art7.html [2001, agosto]
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. New York: Harcourt.
- Sharan, S., y Sharan, Y. (1976). *Small Group Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

- Sharan, S., y Sharan, Y. (1992). *Group Investigation: Expanding Cooperative Learning*. New York: Teacher's College Press.
- Slavin, R. E. (1991). *Student Team Learning: A Practical Guide to Cooperative Learning*. Washington, D. C.: NEA.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning. Theory, Research, and Practice*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Thorndike, R. L. (1938). On What Type of Task Will a Group Do Well? *Journal of Abnorm. Soc. Psychol., 33*, 409-413.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind In Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiersema (2000). *How does Collaborative Learning actually work in a classroom and how do students react to it? A Brief Reflection* [versión electrónica]. London Guildhall University. Disponible: http: //www.lgu.ac.uk/deliberations/ collab.learning/wiersema.html [2001, agosto].

Sobre la globalización

By contextualising globalization from a sociological perspective it is possible to highlight the experience of inequality as a fruit of fragmentation. The problem lies in the assumption of linear development in the globalization process. This supposition generates deviations, and poverty is one of the most important ones. Finally, an analysis is made of the four dilemmas facing world geopolitics, to conclude with three alternative proposals to the situation described.

KEYWORDS: GLOBALIZATION, SOCIOLOGY, DEVELOPMENT, POORNESS.

Ne001

José Pérez Adán

Profesor titular de Sociología. Universidad de Valencia
Jose.Perez@uv.es

1. El contexto de la globalización

Uno de los mayores retos de la globalización, como muestran las negociaciones para la suscripción mundial del protocolo de Kyoto, es el equilibrio ecológico. Ante este reto hay dos posturas: la de los que piensan que globalizar es dotar a todos de la misma capacidad de ensuciar y consumir que detentan los que más ensucian y consumen, y la de los que opinan que globalizar es dotar a todos de capacidad para persuadir a los que más ensucian y consumen de hacerlo a niveles sostenibles. Esto último implica una cierta regulación. El problema es que una apuesta decidida por la regulación ecológica de la economía y la actividad empresarial, conlleva para desmayo de algunos, un aumento del proteccionismo en base a ciertos controles ecológicos.

Cuando criticamos la bondad de esos controles nos olvidamos de que el sujeto y objeto económico no es individual sino colectivo. Este es quizá el punto central de la controversia del movimiento antiglobalización con el paradigma económico dominante (PED) y con la ideología que lo sustenta: el individualismo, que nace de una errónea apología de la libertad humana. La asumida ilusión de que sólo existen dos sujetos soberanos reconocidos como tales ha encumbrado al PED hasta identificarlo en ciertos ambientes como paradigma central de la cultura occidental. Es de todos sabido, que el concepto de soberanía en las sociedades contemporáneas ha venido a constituir un coto cerrado ásperamente guardado por dos sujetos

que se abrogan con exclusividad el monopolio de su ejercicio. Esos dos sujetos sociales son los grandes protagonistas de la cultura moderna: el individuo y el estado. Tanto las diversas proclamaciones de los Derechos Humanos, como las constituciones de los distintos estados nacionales independientes, defienden respectivamente este monopolio de la soberanía para el individuo y el estado. En este contexto, la familia, los colectivos supranacionales, las iglesias, las comunidades vecinales o indígenas, y, sobre todo, la misma comunidad planetaria, como realidad cultural y social, se abren paso solo a duras penas y, principalmente, en los ámbitos privados. Su acceso al mercado se hace también regularmente a través y en la medida en que éstos sujetos colectivos están formados por individuos o reciben apoyo puntual por parte de los estados.

Sin embargo, la apertura de la soberanía a nuevos sujetos es indispensable para que a través de la actividad económica se puedan intentar corregir las disfunciones sociales que causa la exclusión en el contexto global. Esta apertura, a nuestro juicio, es, primariamente, de carácter cultural y ha de hacerse visible en el modo en el que conceptualmente se aprecian las diferencias entre el sujeto, el objeto y el sistema económicos.

Para entender la globalización hemos de reconocer al/os sujetos colectivos y, por ende, ser capaces de entender la sociedad como un sujeto diacrónico. La principal variable o factor de mutabilidad que consideramos los sociólogos es el tiempo, por esto la sociología y la historia son bastante más afines de lo que piensan los que ven al sociólogo inmerso en estadísticas y diseñando encuestas de opinión. Para nosotros los sociólogos, a diferencia de los historiadores, el tiempo futuro es también un factor de interpretación de la realidad ya que nuestro objeto de conocimiento, la sociedad, no sólo actuó en el pasado y actúa en el presente, sino que actúa también en el futuro por medio de todas las acciones de efecto diferido a largo plazo.

La consideración de la sociedad como un sujeto diacrónico incorpora en presente a los que han sido y a los que serán. La tradición, decía Chesterton, es la democracia de los muertos. Los que han sido están con nosotros en nuestras tradiciones, en nuestra cultura, usos y costumbres. Los que serán, están con nosotros en el legado que construimos, en la riqueza natural que les robamos, o en la energía y tecnología que escogemos.

Sin duda, el asunto que más directamente descubre la diacronía social como factor constitutivo del orden social, es el estudio de los problemas medioambientales. Es la naturaleza, o mejor, su absorción dentro de la sociedad como prisionera del designio de nuestros usos presurosos, lo que de manera más palpable nos hace ver que la sociedad se hace presente donde el tiempo todavía no cuenta.

Cuando pensamos en conceptos como el de "riesgo asumible" que a menudo esgrimimos para justificar la hipoteca social que supone localizar una planta nuclear en un lugar determinado o almacenar unos residuos activamente radioactivos durante decenas de miles de años en un cemen-

terio "seguro", nos damos cuenta de que la sociedad vive a través de las generaciones. Y lo hace de manera más radical desde hace pocos años, cuando efectivamente hemos cerrado el espacio y extendido ilimitadamente el tiempo. Ahora nada está fuera de nuestros límites, nada fuera de nuestro alcance: más que nunca el tiempo social marca las horas de un reloj al que continuamente añadimos, quizá ilusoriamente, recorrido con los condicionantes de la deuda, las pensiones y los residuos.

Esto de la globalización parece, pues, que se extiende a través del tiempo, sin embargo, al porvenir no le conocemos. El desarrollo no tiene raíles. El desarrollismo, o la actitud de reconocer diferencias de excelencia o de salud colectiva y suponer consecuentemente que los caminos que llevan de una situación de menos desarrollo a más desarrollo ya están trazados, es una de las formas que tienen los poderosos de consolidar su posición hegemónica en el contexto global. Cuando un alguien colectivo piensa que otro alguien colectivo está peor que él, en cierta medida se propone como modelo de excelencia. Es como decir al menos desarrollado: "tú estás donde yo estaba antes, para llegar de la estación en la que te encuentras hasta en la que me encuentro yo ahora, tienes que recorrer el camino que yo he recorrido". A veces este discurso va acompañado no ya sólo de la indicación de cuál es el camino, y de en qué dirección está la siguiente estación, sino del consejo de tomar el tren que pasa a tal hora, que irá a tal velocidad y que tendrá una locomotora reconocible como de mi propiedad.

Independientemente de que opinemos que la sóla tarea de detectar diferencias de desarrollo colectivo es tremendamente difícil –pues hay que incluir, al menos, diversos y complejos parámetros morales, sociales, y económicos, la ingenuidad de pensar que el desarrollo tiene carácter unívoco delata una cierta prepotencia científica. Los criterios de excelencia social son siempre relativos en el sentido de que están contextualizados, al menos cultural y temporalmente hablando.

El desarrollo, como la salud física, es comparable generalmente por defecto. Se puede saber quién está más enfermo suponiendo que se sepa mucho de entre dos sujetos sometidos a examen, pero difícilmente se podrá saber quién de los dos está más sano en ausencia de sintomatologías patológicas. Por ello cuando alguien reconoce en otro alguien una disfunción que llama subdesarrollo, no hace más que descontextualizar un elemento. El apreciar que "yo tengo dos brazos y ese señor es manco" no me lo dice todo del manco, que puede, por otra parte, hablar en más lenguas que yo. Lo que aquí queremos recalcar es la contextualización: lo que yo tengo que desarrollar no es necesariamente lo que otro ya ha desarrollado. Las estaciones de llegada no están fijadas de antemano, las de partida difícilmente se identifican como similares, y, por último y lógicamente, las vías no están trazadas.

Queremos decir con esto que esa distinción entre países desarrollados y países en vías de desarrollo no nos parece adecuada: todos estamos en vías

de desarrollo, aunque marchemos por distintos trazados y a distinta velocidad. Cuando hablamos de desarrollo y de subdesarrollo en la sociedad global no hay que mirar alrededor: hay que mirarse a sí mismo (en sentido colectivo), con el objetivo de detectar cuáles son mis lacras y cuáles son mis virtudes y programar el trazado que lleva a la erradicación de las lacras y la consolidación de las virtudes.

2. La fragmentación de la globalización

La fuerza opuesta a la globalización es la fragmentación, por eso, el aumento de la fragmentación del mundo es utilizado por el movimiento antiglobalización como testimonio de la hipocresía de los que desde el PED defienden la globalización. La fragmentación social es consecuencia del aumento de la desigualdad ocurrido en los últimos años. Se trata de un fenómeno de difícil explicación para los economistas neoclásicos, pero el hecho es obvio y conocido: en los últimos 20 años la distancia en percepción de renta entre el Norte y el Sur ha aumentado, al mismo tiempo que ha aumentado también en países paradigmáticos como los EE. UU., donde la distancia entre el 20% de la población más rica y el 20% de la población más pobre se ha incrementado. Las causas no derivan sólamente del mal funcionamiento de las políticas económicas. Hay razones estructurales: culturales y morales, que debemos de tener en cuenta.

Un aspecto a considerar es que las desigualdades en renta podrían apuntar también desigualdades culturales que son en sí mismo positivas. Efectivamente, medir la riqueza en términos de incrementos percentuales en el P.I.B., que es como desgraciadamente se mide a fin de cuentas, es tremendamente estrecho. Una estrechez que se manifiesta en no dar valor a las infraestructuras y en ignorar la riqueza no monetarizable como la riqueza moral y lo que ésta conlleva como los indicadores de estabilidad familiar y solidaridad, entre otros, que revelan síntomas de salud social. En el supuesto de satisfacción de las necesidades básicas, distintos niveles de riqueza, bien podrían representar la diferencia entre quien todo lo cuantifica en términos monetarios y quien tiene otros objetivos en la vida. La pregunta es: ¿es éste el caso que estamos considerando? Nos tememos que no. La uniformidad cultural impuesta desde el poder no permite suponer que las aspiraciones al bienestar alcanzado en otros lugares dejen de producirse entre los que menos tienen. Lo cual no parece objetable en principio. El problema radica fundamentalmente en las aspiraciones de los que más tienen; que son los que por tener más pueden reproducir su riqueza con más inversión. De hecho si medimos exclusivamente la riqueza que mide PED, las desigualdades se producen y aumentan porque los ricos son cada vez más ricos. La fragmentación social radica, pues, principalmente en la falta en la cultura económica vigente del concepto de suficiencia.

Hay otro contexto en el que la fragmentación debe ser analizada de manera más sosegada. Se trata de examinar lo que ha supuesto en la consolidación del espíritu de la Ilustración y en el desarrollo de lo que llama-

mos modernidad, la aparición del yo como sujeto social primigenio. En el análisis de los cambios sociales que ha producido la cultura de la modernidad, quizá el más interesante sea el análisis de la paralela pérdida de sentido comunitario y el auge del individualismo que produce la atomización. Esto denuncia también una fragmentación cultural donde la dignidad y la autonomía no se entienden ni se proponen de igual modo ante personas iguales en sitios distintos. Frente a este tipo de fragmentación milita precisamente el comunitarismo.

La fragmentación es el reverso de la globalización y juntas nos dan una imagen de pasmo: el mundo basura. Es el arrumbamiento de fragmentos que como en cualquier basurero llama la presencia de buitres y otras bestias carroñeras en busca de despojos. El movimiento antiglobalización identifica a estas bestias con los promotores de la globalización del mercado que no proponen a su vez la globalización de la dignidad humana.

3. La experiencia de la desigualdad globalizada

El otro asunto, además del fenómeno de la fragmentación sobre el que pivota la valoración de la globalización, es el exámen de los problemas que afectan a los países menos industrializados y particularmente todo el contencioso relacionado con el desarrollo económico. Sobre este punto el casi olvidado E. F. Schumacher fue particularmente brillante al rechazar la idea del desarrollo por compartimientos estancos y criticar duramente la concepción lineal del desarrollo que propugna el PED.

Sabemos que la concepción lineal del desarrollo es heredera fundamentalmente de la *teoría de la modernización* (Rostow) y está conceptualizada de modo práctico en los diversos programas de desarrollo propuestos por organismos supranacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. De hecho, esta concepción debe mucho también a una teoría alternativa como la *teoría del subdesarrollo* (Gunder Frank), si bien esta última teoría afirma que los modelos de desarrollo propuestos a los países pobres son una manera de ejercer la dominación, mientras que la teoría de la modernización ve los modelos de desarrollo como una opción de los pobres para acceder a los privilegios del Primer Mundo. Desde ambas perspectivas, aunque se difiere en la explicación de las causas del subdesarrollo, se entiende que el subdesarrollo debe de tender al desarrollo mediante un proceso de ajustes internos a nivel local y estructurales a nivel global. Este proceso, elaborado en modelos diversos, entre los que también podemos mencionar la *teoría de la dependencia* (el subdesarrollo periférico es dependiente y esta sujeto al desarrollo consolidado), constituye el camino que conduce de la situación de subdesarrollo a la de desarrollo, términos que se entienden generalmente de manera relativa y se miden todavía, como hemos dicho, en base a indicadores mayormente económicos como la renta per cápita.

El crecimiento económico estratifica a la población mundial de varias maneras. Para empezar, señalemos la falta de acuerdo sobre el mismo con-

cepto de riqueza o potencial de riqueza de un país, que podemos observar en los diferentes entendimientos de la competitividad como factor de crecimiento económico. Para unos (el *World Economic Forum*) la competitividad mide la habilidad de un país para obtener de manera sostenida altos rendimientos en el producto interior bruto per capita. Para otros, (el *Institute for Management Development*) la competitividad mide la capacidad de un país de crear valor añadido y así incrementar la riqueza nacional gestionando procesos y fuentes de riqueza, atrayendo capitales y desanimando competidores, e integrando estas prácticas en un modelo económico y social. Para los segundos, además de los indicadores estrictamente económicos, los indicadores políticos tienen una relevancia importante.

Esta segunda perspectiva es la más acertada, aún y cuando consideramos que se queda tremendamente corta pues habría que incluir indicadores estrictamente sociales, y también de naturaleza. Este mismo criterio es el utilizado por P. Bruckner al referirse a las patologías y a las enfermedades sociales que, como el individualismo, llevan a mucha gente a escapar de las consecuencias de sus propios actos en un intento de gozar de los beneficios de la libertad sin sufrir ninguno de sus inconvenientes, bien mediante el refugio en el infantilismo (la ausencia de responsabilidades asumidas) o bien, como dice también Bruckner, en la victimización (la perpetuación de la queja en la incapacidad de poner límite a los deseos).

En cualquier caso, un entendimiento certero del crecimiento económico, en la medida en que la Economía es una ciencia social y no una ciencia exacta, es uno de los más urgentes retos que tienen planteados los economistas. A la denuncia del fenómeno de la fragmentación social y de la estratificación resultante hay que unir un criterio de valoración que nos diga porqué es mejor para una sociedad tener un porcentaje de divorcios del 5% que del 50%, o porqué es mejor tener una vida media de 75 años que de 45. Esto implica un nuevo entendimiento del desarrollo y del crecimiento en el que tenemos que profundizar.

Muchos de los fundamentos del entendimiento actual del desarrollo todavía derivan a día de hoy de Adam Smith. Para el autor escocés la generación de crecimiento deriva de la división del trabajo, de la acumulación de capital, y de la innovación tecnológica. Smith subrayó ya en 1776 la importancia de la estabilidad política y legal para que la famosa "mano invisible" pudiese operar a través del mercado, dando a su vez la posibilidad de que con este sistema de comercio abierto y libre los países menos beneficiados pudiesen prosperar.

A principios del siglo XIX, D. Ricardo incorporó a este entendimiento del desarrollo, la noción de los rendimientos decrecientes. Ricardo decía que las sucesivas inyecciones de capital tendían a rendir menores dividendos comparadas con las inmediatamente anteriores o, con lo que eventualmente llegará un momento en el que el crecimiento en riqueza se estancaría. En los años 50 de este siglo, R. Solow y T. Swan perfeccionaron estas aportaciones conformando el modelo de crecimiento neoclásico. Con este

modelo, el crecimiento continuado, solo es posible con la contínua innovación tecnológica, que es considerada exógena al sistema, y los países pobres deberían, al partir de menos capital, tener un crecimiento más acelerado que los países ricos.

La experiencia, sin embargo, no confirma la teoría. Los países pobres han crecido sostenidamente en el último siglo menos que los países ricos. Por esto quizá, los neoclásicos, han buscado sin cesar una recomposición de sus modelos. P. Romer (1986) propuso incorporar en el concepto de capital, el capital humano, con lo que se podría permitir pensar que un país puede crecer en ausencia de innovación tecnológica siempre y cuando aumenten el conocimiento y las disposiciones de su fuerza de trabajo. Por otro lado, otros autores, han empezado a considerar a la tecnología como endógena al sistema, es decir dependiente de las políticas llevadas a cabo. Lo que en definitiva han hecho los neoclásicos es virar desde la concepción del mercado perfecto al mercado imperfecto (intervenido, si bien indirectamente) como el escenario más real y deseable. En este contexto, el crecimiento dependería no sólo de variables estrictamente económicas sino también políticas.

La experiencia, de nuevo, ha tirado por tierra la teoría. Contrariamente a lo asumido, y como muestra M. Olson (1996), y medido en sus propios parámetros, el crecimiento que miden los economistas neoclásicos, ha sido mayor en aquellos lugares donde se ha dado una menor intervención pública en la economía. La postura neoclásica, aún siendo la dominante entre los que se dedican a la ciencia económica, no sirve adecuadamente, en nuestra opinión, para medir el desarrollo que queremos medir. El problema está en que el neoclasicismo asume, mal que le cueste reconocerlo, el desarrollo lineal.

Nuestra crítica al concepto de desarrollo lineal se basa en cuatro premisas: la misma definición de desarrollo, la separación conceptual entre superestructura económica y preferencias, la contradicción entre valores culturales asumidos de distinto signo, y los condicionamientos de perpetuación. Vayamos por partes.

Por lo que se refiere a la **definición,** cualquier entendimiento reduccionista del desarrollo, que lógicamente será heredero de un entendimiento reduccionista del concepto de riqueza en el sentido que separe los ámbitos económico, social y político, peca, bien de arbitrario, o bien de economicista. En este sentido se entiende que la elección de unos indicadores para medir el desarrollo y no de otros, es una decisión arbitraria si no explicamos su justificación moral. Tenemos que tener en cuenta en base a qué códigos éticos o condicionamientos culturales se miden o usan preferentemente determinadas valencias para definir el bienestar. Desde este punto de vista la medición de indicadores de responsabilidad colectiva, de inserción comunitaria, de estabilidad familiar, de equidad entre los géneros, de democracia, de referentes éticos, de solidaridad, etc., es tremendamente relevante para la baremación relativa de niveles de desarrollo, como pro-

ponemos después. Por otro lado, la supuesta inclusión de estos indicadores en los de carácter económico, en el supuesto de que con la satisfacción de ciertos niveles de renta la calidad de vida surge por generación espontánea, no es más que una asunción economicista hecha a la ligera y sin ninguna evidencia empírica que la apoye.

Los modelos de desarrollo lineales que se están aplicando no tienen, por otra parte, una lógica democrática interna al **separar** conceptualmente la racionalidad de la planificación económica estatal de la racionalidad de las preferencias individuales. Si nos fijamos dónde actúan los organismos supranacionales en su intento por reintroducir a los países del Tercer Mundo en el camino del desarrollo, nos damos cuanta que esas actuaciones tienen lugar a un nivel exclusivamente superestructural. Se actúa sobre, se presiona, o se ilustra al gobierno de turno, que una vez obtenido el acuerdo o visto bueno, intenta implementar la política económica prevista. ¿En qué queda el poder de discreción de los sujetos económicos concernientes al elaborar sus preferencias? Ciertamente, como ya denunció Schumacher, el modo en que se practica la geopolítica económica a nivel mundial no es democrático por defecto del sistema y, lo que es peor, no pretende serlo. Se supone efectivamente que los interlocutores válidos son sólamente los que tienen poder, que no son precisamente los agentes económicos individuales.

Esto lleva a una tercera objeción. Por olvido de las preferencias individuales, a menudo nos encontramos con entornos económicos en perenne **contradicción** interna. Así, por ejemplo, al asumir la irracionalidad (léase racionalidad neoclásica) de los comportamientos humanos, no se pretende ilustrarlos, con lo que ya no solo se toleran sino que se esperan y fomentan, actitudes consumistas en el marco de programas de austeridad económica. Mientras que la superestructura apuesta por el rigor presupuestario, la austeridad en el gasto público, o el control del déficit para impulsar el desarrollo o reunir las condiciones para obtener un crédito, nos encontramos con expectativas confirmadas de comportamientos consumistas en los estilos de vida dominantes en ese entorno. La desconexión que denuncia esta contradicción subraya la irrelevancia o la poca importancia que el poder del consumidor tiene en el concierto de poderes que rigen el sistema de intercambios mercantiles y sus defectos democráticos.

Por último, nos referimos expresamente a la **deuda externa,** que conforma el principal mecanismo de **perpetuación** de la carrera desarrollista. La deuda ata al sistema como una patología adictiva. Es un problema tremendamente serio que hay que analizar desde varios puntos de vista a la vez conjugando la visión del Norte, la del Sur y una visión omnicomprensiva. Ciertamente, tanto la utilización demagógica de la deuda como instrumento de opresión por parte de los que piden su condonación sin más, como el ejercicio del poder de dominación a través de su uso, han de ser dos actitudes que hemos de conjugar desde una perspectiva global. Si la deuda se forma y genera intereses con el transcurso del tiempo, no está de

más que incorporemos dentro de un análisis histórico de la misma, los trasvases de riqueza no monetarizable que han tenido lugar entre deudor y acreedor, como es el caso de la contaminación producida por CO2 que padece el Sur y que produce el Norte. Tarea ésta tremendamente difícil, pero no por ello menos urgente.

4. La pobreza de la globalización

Si queremos terminar de pintar el cuadro del conflicto y la diferenciación social del contexto de la globalización, hemos de considerar con cierta profundidad su más importante disfunción social, que a la postre genera las desviaciones, o mejor, los comportamientos asumidos como desviados, más notables. Nos referimos a la pobreza.

Como siempre, al referirnos a temas que afectan en cierta medida a la autopercepción social, hemos de tener el máximo cuidado en implementar la metodología adecuada. Para el sociólogo es fundamental la medición. Los problemas percibidos son problemas medidos. La cuestión de la medición de la pobreza exije una aclaración previa en la línea de acotar el universo medible. ¿Qué medimos? ¿qué es pobreza?

Para nosotros pobreza es el estado que experimenta necesidad. Ciertamente, y de ahí que lo hallamos tratado antes, la medición de la pobreza implica el discurso sobre las necesidades humanas. Se comprende así que en nuestro planteamiento no quepan las definiciones implícitas de pobreza en base a la medición que hacen los que se dedican a baremar las rentas medias. Por ello no estamos de acuerdo con el entendimiento mayoritario que se hace de los conceptos de pobreza e indigencia en la literatura académica española, como la situación de los que viven con una renta inferior a la mitad de la renta media o los que viven con una renta inferior a un tercio de la misma respectivamente.

Desgraciadamente para nosotros la medición de la necesidad percibida es mucho más difícil que la de la renta disponible. Pero el reto no nos arredra. Es preciso saber con qué problema estamos lidiando porque la relación entre viabilidad social, conflicto, cambio y pobreza es capital.

La pobreza como nosotros la entendemos, pone a la propia cultura moderna en entredicho en más de un sentido. Quizá el sentido más obvio sea el de que la cultura moderna genera unas expectativas crecientes que no puede satisfacer. Si la necesidad es social y culturalmente construida, y la pobreza es una semilla de conflicto, la insatisfacción de las expectativas en un entorno limitado en el que, hemos de reconocerlo, todavía no está aceptada como virtud pública la austeridad, no puede sino generar desequilibrios. Por otro lado, como muy bien afirma Bauman, la cultura moderna tiene una natural inclinación a la intolerancia manifestada en la necesidad de diferenciar orden y planificación consciente de destino y azar, pues en época de crisis la alternativa es clara: u orden o caos. Esta diferenciación, que no es otra que la distinción entre lo que se puede incluir (lo previsible o lo "racional" en terminología económica) y lo que se debe excluir y que

por tanto no se tolera (la pobreza sería aquí una expectativa irracional como situación permanente), lo que realmente propone de manera más o menos consciente es la erradicación de los pobres de la planificación del futuro inmediato. A esta situación se ha referido acertadamente Friedmann al distinguir a los domicilios pobres como aquellos donde no se dispone del poder y la libertad suficientes para mejorar de manera consciente la situación de los que los habitan.

Pero hay otro sentido en el que la cultura moderna encuentra su nudo gordiano en el estudio y comprensión del problema de la pobreza. Veamos para ello, los cuatro dilemas con los que se enfrenta la geopolítica mundial al considerar a la pobreza como un estado transitorio y por tanto susceptible de mejora.

El *primer* dilema es la apuesta bien por el crecimiento o bien por la redistribución de la riqueza. La confirmación de las políticas neoliberales en los foros internacionales desde principios de los años 80 ha minimizado considerablemente la tarea redistributiva de la función pública. Al mismo tiempo, el desequilibrio de rentas ha aumentado y con ello el desempleo, mientras que la capacidad de acceso a la tierra en los países en desarrollo se ha reducido. La apuesta por el crecimiento que consagra el neoliberalismo ha desplazado los intentos de distribución.

El *segundo* dilema enfrenta a la delimitación política de las necesidades con la delimitación tecnológica de las mismas. Básicamente la cuestión es ver si las necesidades deben de ser delimitadas desde la base a través del discurso político, o por el contrario, deben de ser propuestas a través de cálculos más o menos exactos sobre la disponibilidad de tecnologías concretas ofertadas desde arriba. La experiencia de los últimos años sobre la aparente irreversibilidad de la implantación tecnológica según criterios ajenos a la deliberación política local ha marginado a los pobres: las decisiones sobre los posibles estilos de vida son tomadas por otros.

El *tercer* dilema contrapone producción y consumición. Se trata de saber si la planificación posible para la satisfacción creciente de necesidades debe de estar orientada al aumento de la capacidad de consumición de los pobres o a su capacidad de producción. De acuerdo con los problemas de crédito y las crisis de deuda generalizadas desde los 80, los organismos internacionales, y principalmente el FMI, han tendido a evitar los subsidios para la consumición pensando que a la larga favorecerían la producción. De hecho la apuesta por la producción generó un gran aumento de la economía informal en muchos países en detrimento de la tarea de amparo que podrían efectuar los gobiernos para con sus grupos más desfavorecidos.

Y el *cuarto* dilema pondría en competencia la planificación y el mercado. La apuesta decidida por el mercado terminaría por arrinconar la labor distributiva de la gestión pública en los países menos pudientes que al final se aliaría con el mercado y las nacientes economías informales en un abierto abrazo con la corrupción generalizada.

El resultado de esta serie de decisiones favoreciendo el crecimiento económico acelerado, el poder de las élites tecnológicas, la producción, y los mercados, ha deparado un panorama que la cultura que alimenta estas decisiones se niega a reconocer: la deteriorización de las condiciones en medio de las cuales se reconoce la necesidad. Es en este otro sentido en el que la pobreza pone en entredicho la cultura dominante.

Los informes sobre Desarrollo Humano publicados por las Naciones Unidas, aún contando con indicadores que a nuestro juicio pecan de economicismo delatan gran parte de las disfunciones que generalizan la pobreza en el mundo. A falta de apreciaciones exactas sobre las insatisfacciones de necesidades (la ONU todavía basa gran parte de sus estadísticas en los datos suministrados sobre capacidad adquisitiva y disposición de servicios) los informes se apoyan en la apreciación que se hace de la necesidad desconocida en base a los conocimientos y la experiencia acumulados en los últimos años, para afirmar sin ambages que nunca antes en la historia de la humanidad la pobreza había venido a ser un estado tan generalizado.

Las estrategias de cambio están servidas. Tenemos que avanzar nuevas propuestas para alcanzar un mejor entendimiento del problema de la pobreza en el mundo contemporáneo. Problema del que somos conscientes solo muy tangencialmente. Estas propuestas incluirían a nuestro juicio las siguientes premisas:

- las necesidades deben de entenderse en su contexto sociocultural, por ello las estrategias de maximización del crecimiento, por sí solas, no son suficientes para la minimización de la pobreza;
- la pobreza no se puede medir en base a la renta; una mayor sofisticación estadística es necesaria para calibrar la calidad de vida y las aspiraciones individuales;
- la disposición del ejercicio del poder, la libertad de iniciativa, y la independencia efectiva son requerimientos indispensables para que la capacidad de satisfacer las propias necesidades pueda ejercerse; si ello implica introducir cambios de relevancia en la geopolítica global, estos deberán producirse. ■

Bibliografía

- Ballesteros, J. (1989). *Postmodernidad: decadencia o resistencia*, Madrid: Tecnos.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*, Cambridge: Polity.
- Beck, U. (1995). *Ecological Politics in an Age of Risk*, Cambridge: Polity.
- Bruckner, P. (1996). *La tentación de la inocencia*, Barcelona: Anagrama.
- Daly, Herman y Cobb, John C.(1989). *For the Common Good*. Boston: Beacon Press. (Existe traducción castellana, México, 1993).
- Etzioni, A. (2001). *La Tercera Vía hacia una buena sociedad*, Madrid: Trotta.
- Friedmann, J. (1992). *Empowerment. The Politics of Alternative Development*, Cambridge: Blackwell.
- Krugman, P. (1994). *Peddling Prosperity*, Nueva York: W.W.Norton.
- Mingione, E. (1993). *Las sociedades fragmentadas*, Madrid: MTSS.
- Perez Adan, J. (1999). *La Salud Social*, Madrid: Trotta.
- Pérez Adan, J. (ed.) (2001). *Las Terceras Vías*, Madrid: Ediciones Internacionales.
- Schumacher, E. F. (1980). *El buen trabajo*, Madrid: Debate.
- Sen, A. (2000). *Development and Freedom*, Oxford: OUP.
- Tam, H. (ed.) (2001). *Progressive Politics in the Global Age*, Cambridge: Polity Press.
- Vicens, J. (1995). *El valor de la salud*, Madrid: Siglo XXI.

La ética del mundo en que vivimos

ETHICS IN THE GLOBAL SOCIETY CAN SERVE AS A REFERENCE POINT SO AS NOT TO LOOSE OUR WAY IN THIS CHANGING AND UNCERTAIN WORLD. A SERIES OF ETHICAL PARAMETERS ARE SUGGESTED TO FACILITATE THE PROACTIVE NATURE OF EACH PERSON IN HIS/HER RELATIONS WITH THE WORLD.

KEYWORDS: ETHICS, GLOBALIZATION, CHANGE SOCIETY.

Nf 001

Joan Fontrodona

Profesor adjunto de Ética Empresarial.
IESE. Barcelona
fontrodona@iese.edu

HACE UNOS MESES ESCRIBÍA EN OTRO SITIO (Fontrodona, 2001)[1] que habíamos entrado en un nuevo siglo sin que las cosas hubiesen cambiado demasiado. Tras los atentados terroristas del pasado 11 de septiembre no puede decirse lo mismo. Las escalofriantes imágenes de las torres del *World Trade Center* derrumbándose con una inimaginable perfección técnica ponían de manifiesto hasta donde puede llegar el ser humano en el uso de su libertad. A estas alturas se habrán utilizado estos sucesos para ilustrar muchos temas, pero al que me querría referir en este artículo es a la necesidad de contar con parámetros éticos que orienten adecuadamente la acción humana. No se puede dejar el futuro de la humanidad en manos del progreso técnico ni del bienestar económico, porque –y quizás la imagen tenga un punto de macabra- cuando se expulsa a la ética por la puerta, acaba entrando por la ventana.

Lo cierto es que en estos tiempos se ha hablado mucho –explícita o implícitamente– de ética. La única pena es que tengamos que esperar a llegar a estas situaciones límite para darnos cuenta de que la ética es importante. Al margen de los acontecimientos puntuales, la ética puede servirnos de punto de referencia para no perdernos en este mundo cambiante e incierto.

1. PARÁMETROS ÉTICOS

La ética es la ciencia que estudia cómo las acciones humanas influyen en

[1] En el que se basa el presente artículo.

el propio desarrollo del hombre, modificando sus valores y creencias, adquiriendo hábitos y virtudes, edificando su personalidad. Se trata, por tanto, de que el hombre no actúe al vaivén de los cambios exteriores, sino que sea capaz de adoptar un papel proactivo en su relación con el mundo. Desde la ética pueden definirse algunos parámetros que ayuden a orientar la acción humana. Algunos de estos parámetros son los siguientes.

Orden. La globalización tiene muchas cosas a favor, nos abre infinitas posibilidades de actuación. La supresión de barreras y de límites es siempre algo bueno para favorecer la libertad humana. Pero, al mismo tiempo, podemos correr el peligro de perdernos ante un mundo que de pronto se nos torna inmediato. Entonces, lo cercano y lo lejano se confunden; se empieza a confundir también lo real y lo virtual; y, más aún, se confunde lo importante con lo urgente. Por tanto, necesitamos un cierto *orden*, para poner en la debida perspectiva las ventajas y los inconvenientes, las promesas y las realidades, las modas y las responsabilidades de la globalización

El afán por la globalización no debe hacernos perder de vista que el hombre es un ser a la vez espiritual y corpóreo, que necesita referentes para su actuación: la familia, el ejemplo de aquellos que le merecen autoridad, la legislación, o modelos a quienes imitar.

Finalidad. El progreso tecnológico pone de manifiesto la enorme potencialidad de la inteligencia humana. Pero no deja de ser una técnica, que puede ser bien o mal utilizada, porque además no le corresponde a ella determinar los fines.

Desde la tecnología no se puede dar respuesta a preguntas sobre el por qué o el para qué de las cosas, sino tan sólo sobre el cómo. Pero dejar a la tecnología una autonomía de acción es lo que ha provocado la aparición de numerosos efectos perversos. Por tanto, es importante plantearse el para qué y no solamente el cómo.

Radicalidad. Se habla mucho últimamente de la *sociedad del conocimiento*: construimos edificios inteligentes, gestionamos el conocimiento en las empresas, y navegamos por autopistas de la información. De todos modos, nos equivocaríamos si pensásemos que la sociedad del conocimiento se reduce a disponer de sofisticados ingenios electrónicos que hacen más fácil el acceso a la información.

También es necesario no confundir la sociedad de conocimiento con tener más información, porque una cosa es tener información -algo externo que se halla a nuestra disposición- y otra cosa conocer -algo que sucede en el interior del sujeto. Tener información es un medio para conocer, pero tener más información no significa necesariamente tener un mejor conocimiento.

Es necesario no perderse en una cantidad ilimitada de información, sino considerar que esto es medio para un fin, que es conocer con más profundidad el hombre y el mundo, esto es, ir a su raíz o a su esencia. La cantidad de información no puede sustituir a la calidad o a la relevancia de esa información para nuestras decisiones.

Visión a largo plazo. La competencia tiene efectos muy positivos sobre la acción humana: incentiva la creatividad, requiere una actitud proactiva del directivo, equilibra el poder y da mayor importancia al cliente, mejora el servicio y reduce los precios.

La competencia no puede entenderse sólo como una lucha por el poder o por la cuota de mercado, porque entonces la convivencia se convierte en un juego de suma cero. La competencia hay que entenderla, antes que nada, como "ser competentes" o ser capaces, estar preparados para llevar a cabo las actividades de la empresa. Se habla así de las competencias distintivas de la empresa, o del desarrollo de competencias directivas. Esto exige pensar en un plazo más largo que el que exige la reacción del mercado. Una institución funciona bien si tiene objetivos a *largo plazo*, persiguiendo los cuales la institución crece y se convierte en agente de cambio, porque es capaz de transformar fines inmediatos en medios para la obtención de fines superiores.

El hombre es más libre cuanto más capaz es de convertir fines en medios, porque entonces tiene menos limitaciones para su acción. Por el contrario cuando un medio es amenazado, la protección ante esta amenaza se convierte en fin, y nos coloca a la defensiva. La competencia tal como es hoy entendida, provoca una actitud defensiva en las empresas, que las hace menos libres para perseguir fines más altos que la cotización diaria en el mercado bursátil.

Primacía del ser sobre el tener. A través del consumo satisfacemos nuestras necesidades, y, por tanto, puede decirse que el consumo es una fuente de bienestar. En esta tarea es donde las empresas cumplen su función social, puesto que les corresponde a ellas proporcionar aquellos bienes y servicios útiles que la sociedad demanda.

Pero el hombre no sólo necesita satisfacer necesidades materiales. El consumo se dirige a un tipo de bienes que se caracterizan por agotarse, por consumirse. Son bienes que podríamos llamar "excluyentes", porque no se pueden compartir, o mejor dicho, porque disminuyen al ser compartidos: un pastel, los cargos directivos en la empresa, las oficinas o los beneficios. Sin embargo, hay otros bienes que no se comportan así, sino todo lo contrario, al compartirse crecen: la amistad, el amor, la solidaridad. Estos bienes compartibles crean unas relaciones sociales que se fundan en el valor de las personas y no en el precio de sus servicios.

Los bienes excluyentes se mueven en el orden del tener –el orden de la propiedad– mientras que los bienes compartibles se mueven en el orden del ser, porque pertenecen al interior de la persona. Por tanto, frente a un consumismo que se mueve en el orden del tener, hay que reclamar una *primacía del ser*. Sólo sabiéndome quién soy, puedo hacer un uso adecuado de aquellas cosas que tengo.

Principios. Parece que en nuestras sociedades valoramos las acciones de la personas en términos de éxito, resultados económicos, portadas de los periódicos y revistas. La lógica de los resultados se guía por el principio de

que "lo eficaz es verdadero", es decir, que sólo importa aquello que demuestra su eficacia.

No obstante, no puede haber una referencia a los resultados sin una referencia a los *principios*, porque es sólo desde los principios como los resultados se pueden observar, analizar y juzgar. En la acción humana no es posible distinguir entre hechos y valores, porque los hechos están siempre tamizados por los valores: juzgamos desde nuestras creencias y principios. Esto no significa necesariamente caer en el relativismo. La decisión es subjetiva porque es del sujeto -quien decide desde sus convicciones-, pero no es subjetivista, en el sentido de que no todos los principios o valores subjetivos son igualmente buenos para el hombre De este modo, la ética debe tener en cuenta no sólo la responsabilidad de los resultados, sino también los principios desde los que se evalúan estos resultados.

2. Saber rectificar, saber escuchar, saber perdonar

En cierta forma, todos nosotros somos herederos de la modernidad, cuyo momento culminante fue la Revolución Francesa con su lema de "libertad, igualdad y fraternidad". Estas tres palabras marcan de algún modo las aspiraciones del hombre, y han sido también un referente continuo de las reflexiones que los seres humanos hemos hecho sobre nosotros y sobre nuestro mundo.

Las ideas de libertad e igualdad han sido ampliamente tratadas y buscadas como ideales. No así la idea de fraternidad, que hasta las ultimas décadas del siglo XX no ha recibido la misma atención que sus dos compañeras. Hemos luchado por un mundo más libre y más igualitario, pero el olvido de la fraternidad nos ha llevado a una sociedad más individualista, y a sus corolarios de relativismo, permisivismo, cumplimiento de mínimos y a dejar en manos del Estado las responsabilidades sociales.

La libertad no puede entenderse simplemente como una ausencia de constricciones físicas, ni tampoco como una simple capacidad de elegir. La libertad tiene una dimensión más profunda, porque los hombres somos esencialmente libres. La libertad nos ayuda sobre todo a ser menos dependientes de nuestro entorno, a tener una plenitud interior más rica. La libertad nos reclama una actitud de *saber rectificar*, porque nada es más enemigo de la libertad que el empecinarse en el error, aunque tengamos la "libertad" de hacerlo.

La igualdad radica también en la persona, porque todos, más allá de las diferencias sociales o económicas, tenemos una igualdad radical, la de compartir una misma naturaleza. La igualdad no significa tratar a todos por igual, ni es tampoco facilitar las mismas oportunidades para todos. La igualdad es tratar a cada uno con el respeto que se merece, sin dejarse llevar por discriminaciones injustas.

Una buena actitud para fomentar la igualdad es la de *saber escuchar*. El directivo que sabe escuchar a sus empleados, empieza a considerarles como sus iguales. La igualdad no significa que todos tengamos la misma posición

social, sino que todos seamos respetados a pesar de nuestras diferencias.

Por último, la fraternidad no es sólo vivir la justicia, sino que reclama vivir la virtud de la solidaridad. El ideal de fraternidad está también profundamente enraizado en la naturaleza humana, porque el hombre es un ser social por naturaleza, es decir, necesita reconocerse como persona en otros, coexistir con otros.

Una buena actitud para ayudarnos a crecer en el ideal de fraternidad es la de *saber perdonar*. Saber reconocer que los demás pueden equivocarse es el primer paso para hacer una sociedad solidaria, en la que la debilidad de unos se suple con el esfuerzo de todos.

Quizás esta actitud de saber perdonar sea el mejor modo de intentar recuperar una normalidad que desde el pasado mes de septiembre anda un poco alterada. ■

Bibliografía

■ Fontrodona, J. (2001). Para no perdernos en la globalización: una reflexión desde la ética. *Harvard Deusto Business Review*, ene-feb, 16-25.

Recensiones 001

Ra.001 PAG | 131
JOSEPH MARIA DUART PAIDOS
La organización ética de la escuela y la transmisión de valores

Rb.001 PAG | 134
CHARO REPÁRAZ ABAITUA. ANGEL SOBRINO. J. I. MIR
Integración curricular de las nuevas tecnologías

Rc.001 PAG | 135
GERARDO CASTILLO CEBALLOS
De la universidad al puesto de trabajo. Estrategias y recursos para acceder al primer empleo

Rd.001 PAG | 137
CONCEPCION NAVAL. CARMEN URPI (EDS.)
Una voz diferente en la educación moral

Re.001 PAG | 142
HEIDI SCHWEIZER
Designing and Teaching an On-Line Course. Spinning Your web Classroom

Rf.001 PAG | 144
FERNANDO GIL. GONZALO IOVER. DAVID REYERO
La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades

Rg.001 PAG | 148
JOSÉ LUIS GARCÍA GARRIDO. CARMEN JOSÉ ALEIOS GRAU. ALFREDO RODRIGUEZ SEDANO
Esquemas de Pedagogía Social

Rh.001 PAG | 150
JUAN MANUEL COBO SUERO
Ética Profesional en Ciencias Humanas y Sociales

Ri.001 PAG | 152
JOSÉ MARÍA QUINTANA CABANAS
Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional

Rj.001 PAG | 156
MARIA VICTORIA TRIANES. MARIA LUISA DE LA MORENA. ANGELA MARIA MUÑOZ
Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar

Rk.001 PAG | 158
RAFFAELE SIMONE
La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo

Rl.001 PAG | 160
AMITAI ETZIONI
La Tercera Vía hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo

Ra001

La organización ética de la escuela y la transmisión de valores

Joseph Maria Duart
Paidós, Barcelona, 1999

Joseph María Duart es doctor en Pedagogía. Actualmente es subdirector académico y profesor consultor de la Organización del Centro Escolar en la Universidad Oberta de Catalunya. Ha impartido la docencia en todos los niveles educativos y ha ejercido como director de centro, además de realizar numerosos asesoramientos en diferentes escuelas. Es miembro de los equipos de investigación en educación y valores de las universidades Autónoma de Barcelona y Ramón Llull. Este libro es el resultado de la reflexión y de la experiencia durante muchos años en los diferentes estadios del sistema educativo: el paso por el aula, la dirección, la reflexión y la investigación.

El autor fundamenta su propuesta en la reflexión ética de la acción directiva y de la organización escolar, en la unidad de la organización según el grado de compromiso de los participantes con el fin común, en la dimensión ética de las decisiones humanas y en los comportamientos éticos de la comunidad educativa. Joseph María Duart dice: "nuestras acciones libres pocas veces nos afectan solamente a nosotros, en mayor o menor mesura tienen consecuencias relacionales. Los actos de libertad, es decir, los actos de decisión, son actos éticos. El acto y/o la capacidad de decidir es esencial en la vida de la organización; sin ella no habría organización" (p. 13 y 14).

Una de las ideas fundamentales que desarrolla, dentro de este marco de referencia es que la escuela como organización también debe ser gestionada desde criterios éticos. La gestión ética de la escuela se basa en los procesos colectivos de aprendizaje, en la maduración colectiva, y en el liderazgo que desde determinados ámbitos de la organización se puede ejercer. Las organizaciones poseen un potencial evidente y real para el aprendizaje y para la educación. Cualquier organización, mediante su propia dinámica relacional de funcionamiento, puede aprender de sí misma. Si la escuela es capaz de diseñar e implementar procesos de aprendizaje dirigidos a sus alumnos, debe desarrollar también la capacidad de promover dinámicas organizativas dirigidas al diseño, planificación e implementación de procesos de aprendizaje organizativos, y esto es posible a partir de la toma de conciencia de sus propios procesos de aprendizaje. "La escuela como organización inteligente no solo es capaz de aprender y educar sino de reflexionar, de pensar sobre sus finalidades, sobre el modelo de persona que quiere educar y de la mejor forma de conseguirlo" (p. 17).

El planteamiento fundamental sobre el que el autor desarrolla su propuesta se recoge en la siguiente

expresión "Gestionar éticamente la escuela es educar plenamente desde la organización". Las organizaciones educan a través de su funcionamiento y de su acción social, si educan, transmiten contenidos axiológicos, valorativos, éticos. "La escuela como organización educa, interviene en los procesos educativos de sus miembros. Y debe intervenir en sus propios procesos internos, debe aprender como organización. Esta es a nuestro entender una acción ética, una acción responsable. Y en la medida en que la escuela sea capaz de aprender podrá educar como organización, optimizará su acción educativa. Y lo hará, de forma especial, en los procesos de aprendizaje valorativos, influirá en la educación de los valores de sus miembros" (p. 16). La escuela tiene la misión que le ha conferido la sociedad de educar, y también tiene la responsabilidad de educar como organización, su compromiso es aún mayor, doblemente.

El primer capítulo se ocupa de los referentes básicos: las concepciones de educación y currículo, los valores de la educación y el análisis de la escuela como organización ética. José María Duart concibe la educación como una praxis ética y como un proceso de adaptación y mejora permanente, el acto educativo, en tanto que es propio del hombre, es un acto ético; no existe educación sin valores. Señala como valores de la educación aquellos que hacen referencia a la finalidad, a las acciones y a las decisiones educativas. Entiende el currículo institucional como un vehículo de construcción y transmisión cultural y como un proceso a través del cual se concretan las finalidades educativas.

La escuela como organización ética se sitúa en el marco de las finalidades, de las creencias, de los horizontes de decisión; como organización inteligente es capaz de dar sentido a sus acciones encaminándolas hacia la construcción de un horizonte para su actuación; como organización que educa posee el marco idóneo para la transmisión y el aprendizaje de los valores, y como organización que aprende es capaz de planificar, mejorar e innovar.

El segundo capítulo desarrolla tres dimensiones, a través de las cuales se dan las dinámicas para construir formas de aprendizaje organizacional en el interior de la escuela, estas son: la dimensión personal, la dimensión relacional y la dimensión estructural. Cada espacio de relación se rige por un valor de referencia determinante y necesario en la gestión ética de la escuela y todas ellas conducen al aprendizaje como organización, a la mejora como escuela. El respeto, la coherencia, la adaptación y la responsabilidad son los valores a través de los cuales la escuela educa éticamente como organización y el aprendizaje es el valor central.

El tercer capítulo analiza y diferencia la acción y reflexión ética en la escuela, la gestión de la cultura, el sentido de la gestión ética y su relación con el proyecto educativo de la escuela, finalmente explica las barreras y retos para una gestión ética coherente. La gestión ética es aquella que surge de la propia comunidad educativa, vela por el aprendizaje organizati-

vo, por la responsabilidad en las tareas que cada miembro de la comunidad tiene asignadas, por la creación de una cultura evaluativa de mejora y por la coherencia educativa en todos los actos escolares. Concluye el capítulo señalando: "Las escuelas que se hallan en momentos de trabajo cooperativo, de ilusión compartida en el proyecto educativo del centro, que son conscientes de sus capacidades reales y son capaces de usarlas a favor de la finalidad que persiguen, sean de titularidad pública o privada, gozan de óptimas posibilidades para llevar a cabo una gestión basada en los princípios que marcan el modelo educativo del centro, así como los valores que la inspiran" (p. 127).

En el cuarto capítulo el autor formula una propuesta de cómo gestionar éticamente la escuela a través de tres ejes de valoración, que permitirán a los centros educativos generar una reflexión de su manera de actuar para aprender y extraer propuestas de mejora. Estos ejes de análisis son: la visión, la acción y la autoridad compartidas, relacionadas entre sí de tal forma que facilitan una visión global de la acción del centro y un análisis desde la perspectiva axiológica. Los tres ejes confluyen en un espacio de acción compartida basada en el valor de la coherencia, la acción coherente, que, aparte de ser un claro motor para la gestión de la organización, es un elemento básico para el aprendizaje organizativo y para la acción educativa institucional. La propuesta además de la fundamentación conceptual se concreta en unas estrategias y unas actividades a desarrollar con la comunidad educativa para reflexión, la acción y el aprendizaje.

El libro está orientado a directivos de centros educativos y a educadores que quieran comprender la importancia de la gestión ética de la escuela, estimula a todos los integrantes de la comunidad educativa a la gestión reflexiva, dialogante, planificada, dinámica, y optimizante; fundamentada en los valores de la educación y de la sociedad, y con un conocimiento suficiente del contexto y de las finalidades educativas. El reto de la gestión ética es de la comunidad educativa, la dirección facilita y hace posible la gestión pero la responsabilidad y los resultados dependen del colectivo.

La gestión ética en la escuela se configura a través de la coherencia entre el modelo educativo, (propuesta prefijada y consensuada por la comunidad educativa con relación a la concepción de hombre, educación y sociedad, y al perfil de persona que desea formar), el *curriculum* institucional y el modelo de organización. La gestión ética se concreta en las acciones y planificaciones que posibilitan la aplicación y facilitan los resultados del proyecto educativo institucional; fomenta la participación, la toma de decisiones basadas en los valores del modelo pedagógico, el aprendizaje, la coherencia y el compromiso.

Los tres primeros capítulos del libro están orientados a la aplicación de las teorías provenientes de la organización empresarial como organizaciones éticas y a explicar su adaptación a la organización escolar.

En el último capítulo formula la propuesta aplicada a la escuela, muy coherente con los capítulos anteriores pero el lector, director de centro educativo, queda a la expectativa de una mayor profundidad en el aporte teórico y más desarrollo de la estrategia, éstas apenas se enuncian, dejando que fluya la imaginación y creatividad del directivo. El resultado de la validación de la propuesta podría aportar más a la organización escolar, realmente llega a explicar muy bien cómo se podrían adaptar dichas teorías, pero no cómo funcionarían en la práctica. ■

LUZ YOLANDA SANDOVAL

Rb001

Integración curricular de las nuevas tecnologías

Charo Reparaz
Ángel Sobrino
José Ignacio Mir
Ariel Practicum, Barcelona, 2000

Integración curricular de las nuevas tecnologías no es un libro más dentro de la ingente cantidad de bibliografía que se está produciendo en los últimos años en torno a las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y su relación con el mundo educativo. Lo genuino del presente trabajo viene a estar, en mi opinión, en dos aspectos: a) en su centrar la atención en la formación del profesorado en esta área; ayudarle en su tarea ordinaria de docencia y orientación a incorporar –integrar dirán los autores- las TIC con una actitud investigadora; y b) en saber subrayar el carácter instrumental de estos medios.

La cuestión clave sería caer en la cuenta de qué es realmente la tecnología, y la educación tecnológica, en el marco más general de los fines y medios en educación, para no hacer de la tecnología un dios, que no lo es; para ver en qué nos puede ayudar y en qué nos puede limitar. Dice atrevidamente Postman que la educación tecnológica no es una materia técnica, sino que forma parte de las humanidades y también cómo "estar en contra de la tecnología tiene tan poco sentido como estar en contra de la comida. No podemos vivir sin ninguna de las dos" (Postman, 1999: 213).

En diez capítulos, más una sustanciosa introducción de F. Altarejos y un sugerente epílogo de A. Bartolomé, los autores del libro (Repáraz, Sobrino y Mir) junto con otros ocho colegas, diseñan cuál sería su propuesta de integración curricular de las nuevas tecnologías en un centro educativo de infantil, primaria o secundaria. Lógicamente nos estamos moviendo en un nivel de iniciación del profesorado en estas posibilidades didácticas, que muy probablemente tendrá una continuación más específica acaso por áreas de conocimiento, en publicaciones posteriores.

Se entremezclan en la publicación capítulos con una mayor carga o densidad teórica, de funda-

mentación, junto con otros de naturaleza más práctica, aplicada, fruto de experiencias o proyectos didácticos que pueden servir de orientación o pista para quienes se inician en estas prácticas. También los hay –podríamos decir- mixtos. En cualquier caso se trata de un libro escrito en la práctica y desde la práctica, como fruto de una estrecha colaboración entre la Universidad y un centro educativo avanzado en el uso de las TIC en educación infantil, primaria y secundaria. Sin esa colaboración, este trabajo no hubiera visto nunca la luz.

Entre los capítulos que nos pueden ofrecer una mayor fundamentación del tema podemos situar el primero ("Nuevas tecnologías y currículo escolar: una visión global") y el décimo ("Evaluación del software educativo"), en incluso el segundo ("Organización de un Departamento de tecnología educativa") y el quinto ("La creación de material propio: las herramientas de autor"). Los demás nos ofrecen, desde distintas perspectivas una muestra de experiencias de: software educativo comercializado para los distintos niveles de enseñanza; creación de materiales auxiliares; Internet; el correo electrónico; y algunas experiencias en el área de ciencias naturales.

Probablemente algunas de las experiencias descritas, dentro de un tiempo no lejano pasarán a ser hecho "histórico", podríamos decir, pero eso no resta valor a estas experiencias de iniciación en la integración de las TIC y por tanto un valor ejemplar persuasivo que además de ofrecer conocimiento, mueven al lector a iniciarse en ellas. La educación puede entenderse en un sentido como iniciación –crítica- en una práctica, práctica instrumental en este caso, que orientada por unos fines adecuados será de gran provecho en el ámbito educativo. ■

CONCEPCIÓN NAVAL

RC001

De la universidad al puesto de trabajo. Estrategias y recursos para acceder al primer empleo

Gerardo Castillo Ceballos
Pirámide, Madrid, 2000

Las empresas reclaman de sus trabajadores una actitud positiva ante el trabajo. Sin embargo, la formación universitaria se dirige más hacia la especialización y tiene menos en cuenta las actitudes que genera una educación personalizada. Quizás sea éste, como señala el autor, uno de los problemas más serios con los que se encuentran actualmente los estudiantes y graduados universitarios en el desempeño de su primer ejercicio profesional, puesto que el título que se obtiene en la Universidad ya no es un "pasaporte para el empleo"; ya no

es suficiente para encontrar un trabajo y para tener éxito en ese trabajo.

La productividad –dimensión objetiva del trabajo–, que requiere de un saber especializado, ha de ir unida a la mejora personal de quien realiza ese trabajo –dimensión subjetiva–, fomentando las actitudes que les habilitan para un adecuado ejercicio profesional. Sólo desde el aprendizaje –positivo o negativo– las personas están en condiciones de responder a las exigencias que todo trabajo comporta: la mejora de quien lo realiza. No es de extrañar, por tanto, que el factor humano sea considerado hoy día en la empresa un elemento clave para el desarrollo sostenible que se pretende. El autor de este libro, con abundante experiencia docente y profesional, se hace eco de esta necesidad.

El público potencial a quien va dirigida esta publicación son los universitarios. Ya desde el primer capítulo el autor así lo advierte al señalar que se dirigirá directamente al universitario (al que está haciendo una carrera y al que acaba de terminar) para sugerirle qué hacer para conseguir, sin mucha demora, el empleo que le conviene.

La principal aportación de este libro es ofrecer respuestas a las preguntas típicas de los licenciados en paro y de los estudiantes que temen llegar a estarlo. Para los primeros esto significa ayudarles a enfocar la situación postcarrera, orientándoles en todo lo relacionado con la continuidad de la formación y la búsqueda de empleo. Para los segundos significa ayudarles a reorientar su carrera y a complementarla con otro tipo de formación, más relacionada con el mundo del trabajo.

Unos y otros (estudiantes y licenciados) disponen así de un libro-guía, de un manual de autoayuda para pasar de forma progresiva y armónica de la universidad al puesto de trabajo. El libro pretende ser, además, un instrumento en el que se apoyen los profesores y asesores de los estudiantes universitarios.

El autor ofrece, a lo largo de estas páginas, un análisis de situación orientado a situar a los jóvenes: cuáles son las dificultades que existen actualmente para entrar en el mercado laboral. A su vez, aporta mucha información sobre cómo es el trabajo en las empresas actuales, y qué es lo que se espera de los candidatos a la hora de integrarse en ellas. No es un tratado teórico más, sino aportaciones prácticas procedentes de la experiencia de profesionales en activo, directores de departamentos de Recursos Humanos de diferentes compañías y directores de empresas de Consultoría. A ello hay que añadir la inclusión de numerosos casos reales analizados por el autor.

El libro está estructurado en cuatro partes. En la parte primera se invita a los estudiantes universitarios a complementar la formación teórica de la carrera con una formación práctica que les sirva, al mismo tiempo, para ir haciendo curriculum: prácticas en las empresas; cursos de capacitación laboral u ocupacional; contratos de traba-

jo temporal; asistencia a foros de empleo. La participación de los estudiantes en estas actividades es todavía escasa.

En la parte segunda se propone a los estudiantes universitarios un segundo tipo de formación complementaria de la carrera: el desarrollo de competencias decisivas para ganar en empleabilidad. Estas capacidades se muestran esenciales, por ejemplo, para tener éxito en los procesos de selección de personal promovidos por las empresas. Algunas de esas competencias capacitan a los jóvenes para el recurso del autoempleo.

En la línea señalada, en la parte tercera, se orienta a los ya titulados universitarios en la búsqueda de empleo. El autor plantea a los universitarios la opción de crear su propio puesto de trabajo, de ser emprendedores, y les orienta acerca de cómo llevarlo a cabo.

Finalmente, amplía la información con la descripción pormenorizada de dos técnicas fundamentales en la búsqueda activa de empleo: el curriculum vitae y la entrevista de trabajo.

Quizás lo interesante de este libro, cuya temática es muy actual, resida en su practicidad. La obra incluye un análisis crítico de varios ejemplos reales de curriculum y de carta de presentación. También recoge trece casos reales comentados por el autor, con el fin de ejemplificar las orientaciones propuestas en los diferentes capítulos. A todo ello se unen las respuestas dadas a una encuesta por parte de una selección de profesionales jóvenes; en ellas explican cuál fue el "secreto" de haber afrontado con éxito el paso de la universidad al puesto de trabajo.

Obviamente el autor no pretende elaborar toda una teoría, pues las circunstancias personales de cada uno son muy variadas. Su amplio bagaje pedagógico le hace ser bien consciente de esta realidad. No obstante, es una buena orientación que puede ser útil a la hora de encontrar una forma de acceder al mundo del trabajo y hacer de este objetivo una magnífica oportunidad de crecimiento personal. ■

ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO

Rd001

Una voz diferente en la educación moral

Concepción Naval
Carmen Urpi (eds.)
Eunsa, Pamplona, 2001

El título del libro recuerda inmediatamente una obra de Carol Gilligan que se titula *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. De hecho, el primer artículo del libro reconoce tal referencia. Se equivocaría, sin embargo, si el lector pensase que los diversos autores sostienen las mismas suposiciones y la ética feminista que Gilligan defiende.

Una Voz Diferente en la Educación Moral es como un eco de "la voz

diferente" de Gilligan a causa de su compartida protesta contra el predominio hasta ahora de enfoques en educación moral que tienden a fomentar el individualismo y el relativismo, por un lado, o caen en un reduccionismo en considerar la educación moral sólo como una cuestión de desarrollo moral en el ámbito cognitivo. Por tanto, hay que decir que no es un eco sin más. Mas bien es un eco que ha sido filtrado porque los autores no sencillamente "suben en el mismo carro" con otros autores que reconocen la importancia en la educación de la dimensión social, dado que la persona tiene una necesidad natural de contar con la ayuda de otros para realizar su propio desarrollo o perfeccionamiento; o con pensadores que llaman la atención acerca de la necesidad de educar también la afectividad en el desarrollo moral cuyo dinamismo se promueve mejor en un contexto social; o con educadores que no ponen en duda la importancia de la práctica de las virtudes sociales. Los autores de este libro aceptan estas propuestas pero a la vez van mas allá. Tratan de establecer la insuficiencia de ciertas posturas por la falta de validez en los supuestos antropológicos y éticos que las sostienen. Los autores, por tanto, se oponen a una aceptación fácil - desprovista de sentido crítico- acerca de las tendencias de las posturas emergentes sin que por eso signifique la negación de sus aportaciones positivas.

El libro es una compilación de 15 artículos que se agrupan en dos partes. La primera parte que se titula "Dimensiones Emergentes en Educación Moral" consta de 10 artículos. Cada artículo intenta abordar una dimensión "emergente" desde una perspectiva teórica distinta: antropología filosófica, psicología, teoría política, sociología, etc. Además, parece que hay un propósito deliberado de señalar las consecuencias prácticas para la educación de las reflexiones teóricas. Un cometido que responde a una necesidad que muy a menudo se olvida y, por tanto, parece que el discurso académico incide muy poco en la práctica educativa. Entonces, el libro pretende no caer en este mismo fallo y este rasgo es uno de sus méritos. La segunda parte hace posible que el lector se haga una idea de las posibilidades multiformes y de los ámbitos muy variados para promover la educación moral. Entonces, la perspectiva que presenta el libro rechaza una visión miope de la educación moral que lo reduce a la instrucción acerca de los principios morales e incluso acerca de las virtudes en las escuelas. En su lugar, plantea la educación moral como una tarea de todos: familia, escuelas, sociedades civiles, formas de cultura, etc.

En "El Diálogo en la Educación Moral" A. Bernal afirma el valor del diálogo como medio para fomentar la educación moral. Además, fundamenta esta afirmación en una consideración antropología: la persona es por naturaleza abierta al diálogo con las demás. Esta apertura refleja radicalmente que el ser humano es un ser

social por naturaleza. El término "diálogo" se refiere a aquella conversación que sirve como medio para compartir las ideas y los afectos (p. 24) y promueve la reflexión individual y colectiva, así como la capacidad de comprometerse en relaciones interpersonales (p. 28). Sin embargo, la autora señala que el uso del diálogo puede servir a fines variados y no todos promueven una auténtica formación.

Las suposiciones antropológicas acerca de la importancia de la relación entre el aspecto social e individual y su implicación en educación moral son el tema del artículo: "La Educación Moral en Aristóteles y Rousseau". Más en concreto, considera un persistente dilema moderno que advierte como opuestos a las dos dimensiones realmente inseparables en la naturaleza humana: la individual y la social. Esta disyuntiva está presente en Rousseau; en cambio, Aristóteles no se hace eco de ese conflicto. Es más, en éste no hay solamente ninguna oposición; para Aristóteles, no es posible concebir el perfeccionamiento del ser individual fuera de un contexto social porque la ayuda de otros es siempre imprescindible.

Dos artículos analizan el concepto de la "personalidad" y del "Yo" que se difunden en la psicología. Ambas autoras abogan por la necesidad de revisar la comprensión de estas nociones para poder incluir la dimensión social del ser humano. En "Las Concepciones Psicológicas del Yo en la Postmodernidad: Implicaciones para la Educación Moral y Cívica", la autora, González-Torres, después de examinar las concepciones más dominantes del "Yo" en psicología, concluye que el concepto del ser humano subyacente en estas posturas es el individuo autónomo. Por tanto, lo que promueve en la vida práctica es el egoísmo, narcisismo, y la auto-absorción. Como consecuencia de los planteamientos del "Yo" en psicología, se ha perdido el sentido de la comunidad, que al fin y al cabo no sirve para promover la educación cívica porque justamente ésta tiene su sentido sólo en un contexto social.

En el segundo articulo que lleva por título "Intimidad y Educación Moral", Iriarte recomienda la reformulación del "yo" por el concepto de la intimidad que se define esencialmente como apertura del "yo" al "yo" de los demás. De esta manera se evita la trampa del "yo" que es auto-absorbente y encerrado en sí mismo. Distingue entre una autonomía que emerge de un *yoica* consciente y vivida y lo que viene de una *intimidad* consciente y vivida. La primera lleva al predominio del "Yo soy yo" que se ha difundido en nuestra cultura. Como en el primer caso tratado por Gonzalez-Torres, esta concepción minaría la promoción de la participación social como parte esencial de la educación cívica.

Gordillo a su vez trata de plantear el problema desde la perspectiva de la política educativa. Su artículo empieza haciendo referencia a los objetivos propuestos en el preámbulo de la LOGSE. Al apuntar a la ley que regula la reforma edu-

cativa, sitúa la educación en un contexto político y social, y refleja las prioridades de educación cívica que son de interés público. Más en concreto, dentro de la sociedad plural y multi-cultural hay un interés de promover valores como solidaridad, cooperación, tolerancia, etc. Esta preocupación es positiva en sí misma porque en el fondo reconoce el hecho de la interdependencia en la sociedad. Sin embargo, a pesar de este cometido en la educación, Gordillo apunta que la concreción de la solidaridad, a través de las cooperativas y de las sociedades asociativas, ha fracasado por distintos motivos: primero, sigue estando vigente en la base de estos movimientos una concepción individualista liberal; segundo, hay un predominio de un motivo instrumental detrás de estas iniciativas; tercero, la comprensión acerca del ser humano está equivocada, etc.

Varios autores proponen los elementos y las dimensiones que hay que tener en cuenta en la promoción de la educación moral. Todos ellos se inspiran de un modo u otro en el pensamiento aristotélico. En "The Essential Components of Character Development," Murphy presenta un modelo de la educación moral que abarca tres elementos esenciales: cognitivo, afectivo y comportamiento. La autora da en cada campo sugerencias concretas que la escuela puede llevar a cabo. Hay también un claro reconocimiento del papel de la familia para la educación moral. Por otro lado, Naval en "What is Moral or Character Education All About?", después de hacer un bosquejo de los enfoques más destacados de la educación moral, indica los aspectos que hay que tener en cuenta en la educación moral: por ejemplo, la armonía entre formación moral e intelectual; la consideración del papel que desempeña el placer y el dolor en la adquisición de los virtudes, etc. En otro artículo "When Virtue Makes Sense", Salls hace una reflexión acerca de la educación moral en los Estados Unidos, cuyo ambiente moral generalizado–como es bien conocido–se caracteriza por el relativismo y se rige por la ética de la situación (*situation ethics).* Recomienda el planteamiento del "narrative quest" de MacIntyre para facilitar que los jóvenes adquieran un sentido de coherencia moral en todo lo que hacen a lo largo de sus vidas.

Ya fue dicho que otra dimensión emergente en la educación moral es la importancia que se está dando a la dimensión afectiva. Justamente, Pérez se centra en el tema de la competencia emocional social. Concretamente, en su artículo "Las Competencias Básicas en la Formación Moral y Cívica", se presenta una comparación de dos sociedades distintas: una tribu y una sociedad avanzada. Más en concreto, el estudio se centra en contrastar el proceso de socialización en estas sociedades y la manera de transmitir el ideal acerca del desarrollo humano, incluso la manera de expresar las emociones, que se consideran deseables en la respectiva sociedad. Una conclusión del autor es que el contexto

socio-cultural o "hábitat" –lo cual incluye a la familia- tiene una innegable importancia para el buen desarrollo de la competencia emocional de la persona.

Pérez en su artículo hace referencia también a la relación entre los programas de la televisión y la conducta violenta. Entonces, puede dar la impresión de que los editores mantienen una postura negativa en cuanto a los medios de comunicación. Se trata sólo de una impresión. Concretamente, Urpí en su artículo afirma el valor educativo de las películas. Más en concreto, las películas, como la literatura, forman parte del ámbito socio-cultural dentro de lo cual la persona se desarrolla. Es decir, las películas proporcionan a los alumnos una experiencia vicaria de las situaciones que ellos mismos les pueden tocar de cerca en la vida real. Además, ver una película involucra a los sentidos externos, la imaginación, las emociones y también la razón. Este hecho, cuando se combina con otras condiciones, constituye una oportunidad de oro para conseguir un amplio campo de objetivos educativos.

La segunda parte documenta cinco proyectos modélicos de cómo se puede promover la educación moral. Uno de los proyectos fue iniciado a raíz de un documento internacional "El Proyecto Haya para la Paz y Justicia en el Siglo XXI" elaborado en Holanda en 1999. Los responsables del proyecto son representantes de varias ONG's. La pretensión del proyecto es señalar cincuenta programas de acción que manifiestan en el fondo su preocupación por la paz y la seguridad civil. Este proyecto fue presentado a los distintos gobiernos y líderes mundiales. Es de sumo interés para la educación moral, las referencias directas e indirectas acerca del papel que las escuelas pueden asumir para promover una cultura de paz y de no-violencia. Abad, el autor del artículo, demuestra el protagonismo que se puede lograr a través de una movilización de los ciudadanos.

En otro artículo, M. C. Bernal documenta un hecho histórico en Méjico protagonizado por José Vasconcelos. Este hombre dotado con una comprensión acertada de la psicología de la gente de su país y con el afán de promover la identidad nacional y consciencia cívica, lanzó un proyecto ambicioso de conseguir el renacimiento de un espíritu nacional a través del arte. Su gran desafío fue levantar este espíritu nacional sobre la base de una cultura encogida por las revoluciones.

De un proyecto internacional y luego un programa llevado en el ámbito nacional, hay también un proyecto a escala más pequeña, pero no menos relevante: educación moral en una escuela. Mir presenta la elaboración de un programa curricular cuya coherencia se deriva de un claro ideal sobre lo que constituye una educación integral. El punto fuerte del programa es que cuenta con la colaboración de los padres que se consideran como los educadores principales de sus propios hijos. El colegio donde trabaja ha sido valiente por

no soslayar el reto de responder a las preguntas: ¿Qué valores y actitudes deben enseñar en el colegio y como debe enseñarlos? Las respuestas están contenidas en un plan integral de formación que el autor expone en el artículo.

Otro proyecto fue llevado a cabo en la universidad por dos profesores, Dr. Naval y Dr. Urpi a través de una asignatura optativa ofrecido por el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra. El artículo se titula "La Formación del Carácter a través del Cine y Literatura: Una Experiencia Docente", y documenta como fue concebida y realizada la asignatura. Y finalmente, en el artículo "Claves para una Dimensión Europea de la Educación", Ruiz describe los proyectos educativos que han sido o están llevando a cabo para ampliar los vínculos de unión entre los países Europeas más allá de lo económico y de lo político.

En su conjunto, todos estos proyectos expuestos en la segunda parte del libro constituyen un llamamiento para encontrar nuevos modos creativos para promover la educación moral y cívica en todos los niveles y los sectores de la sociedad.

Como conclusión, se puede decir que este libro que contienen una selección de artículos por autores que provienen de distintos países–España, Estados Unidos y Méjico–ha conseguido proyectar una "voz diferente" que llama; (1) a una integración armoniosa en la educación moral de varias dimensiones: afectiva, estética y cívica; y (2) a un cometido que tiene que ser una preocupación de todos y no sólo de las escuelas. ■

MARÍA RIZA BONDAL

Re001

Designing and Teaching an On-Line. Spinning Your Web Classroom

Heidi Schweizer
Allyn & Bacon, USA, 1999

La educación a distancia por medio de Internet es un tema de gran actualidad. Muchos autores analizan las ventajas de utilizar este medio de comunicación en la formación de adultos, en lo que el Informe Delors denominó *Lifelong learning*. No obstante, la mayoría de dichas publicaciones se limitan a estudiar este tema desde un punto de vista teórico: ventajas de la educación a distancia, posibilidades que presenta respecto a la educación a lo largo de toda la vida, etc.

En el presente libro, H. Schweizer presenta su experiencia en el diseño, puesta en marcha y tutorización de cursos de formación a distancia utilizando Internet *(Web-Based courses)*. Aunque da un somero repaso a las teorías didácticas que apoyan el uso de este medio en la educación a distancia, su objetivo principal es el de ayudar al diseñador de cursos a distan-

cia a utilizar Internet con el máximo aprovechamiento. La autora va guiando al lector, paso a paso, desde el establecimiento de los objetivos del curso, hasta el diseño de las actividades que se deben proponer a los alumnos para conseguir que su aprendizaje sea realmente colaborativo. Al final del libro incluye ocho apéndices con propuestas y ejemplos concretos, usados en los cursos de formación que ha impartido durante los últimos años.

El libro está dividido en 9 capítulos. En los dos primeros explica las características específicas que debe tener un curso on-line, la necesidad de tener una estructura sencilla y clara desde el inicio, con los objetivos perfectamente explicitados (objetivos que expliquen lo que el alumno va a aprender, más que lo que el profesor pretende explicar), de modo que el alumno sepa en todo momento lo que tiene que hacer y dónde puede encontrar los recursos que va a necesitar. Especialmente interesante resulta la explicación de cómo un curso de este tipo puede satisfacer plenamente las cuatro 'necesidades psicológicas' del alumno, propuestas por el psiquiatra, educador y filósofo William Glasser: pertenencia, libertad, poder y felicidad.

La autora dedica los capítulos 3º y 4º a las actividades que se pueden proponer a los alumnos. Analiza brevemente las teorías del Constructivismo (J. Piaget), inteligencia múltiple (H. Gardner) y la ya citada de W. Glasser, y propone que dichas actividades deben promover el aprendizaje colaborativo entre los alumnos, de modo que demuestren lo que saben en un contexto real, relacionando sus nuevos conocimientos con los ya adquiridos, en colaboración con los compañeros. De cualquier modo, no rechaza que también tenga cabida en este tipo de cursos una evaluación conceptual por medio de tests.

En los capítulos 5º y 6º trata el tema de cómo organizar y dinamizar los grupos de discusión y de trabajo durante un curso on-line. Propone tres tipos de grupos, con un número distinto de componentes, siendo cada uno de estos grupos más propicio para un tipo específico de actividades: el 'grupo básico', el 'grupo formal' y lo que ella denomina 'grupo informal'. Explica a su vez las habilidades sociales que deben desarrollar los alumnos en este trabajo colaborativo, el modo de evaluar individualmente a cada uno en estos trabajos realizados en grupo, y finalmente da una serie de consejos muy prácticos para que el instructor on-line desempeñe el rol de 'facilitador del aprendizaje', procurando la cercanía con sus alumnos, personalizando el aprendizaje de cada uno y liderando las discusiones.

Los últimos tres capítulos los dedica a analizar el papel de la tecnología en las enseñanzas on-line, los requerimientos técnicos mínimos y las dificultades que se suelen presentar. A continuación, muestra cómo el diseño visual del curso puede influir mucho en el aprovechamiento y participación de los alumnos. Y finalmente reco-

ge una serie de testimonios de tres expertos en la enseñanza a distancia a través de internet: Dr. J. Patterson (Universidad de Alabama), J. Rossiter (Presidente del Management Education Institute), y Dr. R. Schafer (Universidad de Wisconsin).

El libro, escrito en un inglés muy sencillo, resulta una guía práctica especialmente recomendable para aquellos que desarrollan cursos on-line a través de inernet. Son especialmente sugerentes sus consejos prácticos, que ponene de manifiesto su gran experiencia en el diseño y tutorización de estos cursos. Va siguiendo, paso a paso, la organización de un curso de este tipo, y al final de cada capítulo introduce una sección a la que llama 'es tu turno', en la que sugiere preguntas concretas para que el lector comience a diseñar su propio curso en internet. ■

JOSÉ I . MIR

Rf001

La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades

Fernando Gil, Gonzalo Jover y David Reyero
Paidós, Barcelona, 2001

"Cuando las personas captan la posibilidad de estilos de vida más acordes con la dignidad, el mantenimiento de los estilos opresivos de convivencia es más difícil de justificar y de mantener, salvo que se recurra a la violencia" (p. 33). Esta afirmación es quizá una de las que expresa con mayor claridad lo que los autores tratan de transmitir al lector. La educación favorece el verdadero conocimiento de lo que la persona humana es y ayuda a optar por los estilos de vida acordes con su dignidad.

Fernando Gil, Gonzalo Jover y David Reyero, doctores en Pedagogía, son profesores del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense. Los tres se han preocupado desde diferentes perspectivas, del estudio de las bases antropológicas, filosóficas, políticas y sociales de la educación, en la que sin lugar a dudas ocupa un lugar importante la educación de/en/para y sobre los Derechos Humanos.

La declaración por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de Diciembre de 1948 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, fue un documento que con sus 30 artículos relativos a los Derechos Humanos, constituye un punto de referencia clave para la educación en y de los Derechos Humanos en la escuela y fuera de ella. Aunque hoy sea comúnmente aceptada la universalidad y obligatoriedad de la Declaración, no gozaba al principio de pleno consenso, ya que únicamente una cincuentena de estados la habían ratificado en 1948. Fue en la Proclamación de Teherán de 1968 cuando ya más de 150

estados corroboraron su carácter universal y obligatorio.

La publicación, a través de una adecuada integración entre la fundamentación teórica y la aplicación práctica de la misma, constituye una propuesta didáctica de enseñanza de los Derechos Humanos, de gran interés para el público en general, y de modo particular para aquellos educadores que al formar moralmente a sus alumnos, consideran la existencia de una "sintonía conceptual y práctica extraordinaria entre ser educador y el derecho a ser hombre que proclama la Declaración" (p. 11). La educación es uno de los derechos que se proclama en 1948, concretamente en el artículo 26 y es a la vez el derecho a través del cual se propone extender el conocimiento, promoción y defensa del resto de los derechos.

La estructura del libro se dibuja en dos partes claramente diferenciadas, precedidas por una presentación que introduce el tema, para terminar con un anexo en el que se incluyen la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros textos internacionales sobre las nuevas generaciones de derechos. Su inclusión facilita a los profesores el acceso a las fuentes legales en las que fundamentar su enseñanza.

La primera parte, "Por qué y cómo enseñar los derechos humanos. Preguntas y respuestas" integrada por tres capítulos, ofrece datos y valoraciones sobre los rudimentos antropológicos, históricos y filosóficos de los Derechos Humanos. Se trata de una fundamentación teórica sobre los orígenes, evolución e instituciones que promueven y defienden la efectiva defensa de los derechos, de los que todo educador debería tener conocimiento.

Con la pretensión de ser un apoyo para la labor que desempeñan los educadores, la segunda parte, "Actividades para la enseñanza de los derechos humanos", constituye una propuesta de aplicación práctica para la enseñanza, a través de 76 diferentes actividades que se distribuyen según los diferentes grupos de edad. Con el fin de facilitar el trabajo de conceptualización, se hace una distinción entre actividades referidas a conceptos básicos sobre los Derechos Humanos, los derechos civiles y políticos, los derechos sociales y los derechos de solidaridad. La relación de actividades presentada configura una gran variedad de formas y métodos. La constante referencia a temas de actualidad, publicaciones de organismos internacionales, medios de comunicación y ONGs, ayuda para contextualizar el contenido.

En la presentación de cada actividad, además de señalar el derecho al que se hace referencia, se incluye el referente normativo al que el profesor puede acudir para consultar de manera directa el contenido del texto internacional. Se recoge la distinción entre los objetivos cognitivos, actitudinales y procedimentales, con una clara intencionalidad de abarcar la formación integral del alumno. En lo que se refiere a la descripción de cada actividad quedan claramente

especificados los recursos necesitados, la duración y el agrupamiento de los alumnos, así como ciertas orientaciones para su desarrollo. Se deja abierta la posibilidad de introducir variantes, favoreciendo la adecuación a las características y necesidades concretas de los alumnos.

Resulta muy positivo el añadir también actividades adaptadas para grupos de alumnos de Educación Especial, así como la inclusión de actividades extraescolares, ya que favorecen la educación de los Derechos Humanos en diferentes contextos. Subyace la concepción de "sociedad educadora" que tienen los autores, considerando que todos los contextos son ámbitos potenciales de formación.

Se parte de considerar la estrecha relación existente entre la educación de los Derechos Humanos, la educación cívica y la educación moral. Así lo señala también la UNESCO (1969). *Algunas sugerencias sobre la enseñanza de los derechos humanos* (UNESCO, París) al afirmar que la enseñanza de los Derechos Humanos se convierte en una educación moral y cívica de para individuos y sociedades. La educación en los Derechos Humanos es el primer paso y el más elemental de la educación cívica y la educación moral integraría ambas. Todas demandan cada vez con mayor fuerza la configuración de una sociedad educadora, en la que sean todos los agentes educativos los que eduquen y no sólo la escuela.

En lo relativo a la metodología a través de la cual los autores pretenden fomentar esta educación, baste señalar la originalidad con la que lo consiguen: primeramente la sugerencia del título, en la que con gran inmediatez se capta la atención del lector. La implicación se potencia aún más cuando se le otorga el protagonismo de dar respuesta a la pregunta número treinta, así como cuando se oferta una dirección a través de la cual se puede mantener contacto con los autores. El sistema de preguntas y respuestas introduce un aspecto novedoso que resulta de gran ayuda para la lectura y la hace sencilla y fluida.

A lo largo de la obra se insiste en señalar la dignidad que tiene toda persona. De esta dignidad natural y la necesidad de reconocerla y subrayarla surge la afirmación de los Derechos Humanos. Sin embargo, la dignidad de la persona no depende de que sea reconocida o no en las leyes. Los derechos no son creación de ningún Estado u organización internacional. Sin embargo, junto con los derechos que se derivan de la dignidad natural, es necesario apelar a los deberes que tiene cada persona respecto de los demás. "Tiene una importancia pedagógica extraordinaria hacer ver a los alumnos que quienes tenemos derechos asumimos, al mismo tiempo, deberes" (p. 19).

A lo largo de la obra se hace referencia a la evolución que se ha dado en la conceptualización de los Derechos Humanos, lo que nos lleva necesariamente a citar a Karel Vasak, ex consejero legal de la UNESCO, que fue quien formuló

la tesis de que podía hablarse de generaciones de derechos humanos. Como aspecto significativo, resulta de interés señalar que aunque al principio fueron muchos los argumentos contrarios a utilizar este término, todos los autores y el mismo lenguaje de la ONU lo han asimilado. Así, se habla en la actualidad de tres generaciones de Derechos Humanos. En este marco, se ha considerado que la primera generación está constituida no sólo por el derecho a la vida sino también por los llamados derechos civiles y políticos. Son derechos que se inspiran en el ideal de la libertad, reconociendo la igualdad de todos sin discriminación por razones de sexo, raza, color, religión, idioma u origen. Son los derechos que más se han afianzado y los que mayor grado de efectividad tienen ante los tribunales.

El grupo de los derechos económicos, sociales y culturales, fue conceptualizado históricamente después de los derechos civiles y políticos. De ahí su denominación de derechos de la segunda generación. Son de naturaleza menos homogénea y más compleja que los derechos civiles y políticos. Implican una mayor intervención del Estado, que es considerado el favorecedor de los derechos relacionados con el trabajo, la seguridad social, protección de la familia, la maternidad, la infancia, la alimentación, el vestido, la vivienda y la asistencia médica. Los derechos culturales reconocen el derecho de la persona a participar en la vida cultural, a gozar de los beneficios del progreso científico, a beneficiarse de los intereses morales y materiales que le correspondan por las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora. En este segundo grupo se incluye también el derecho a la educación.

La aparición conceptual de un grupo adicional de derechos humanos, a los que se les denominó "nuevos derechos" o "derechos de solidaridad", ocasionó problemas adicionales que terminaron por fortificar el uso del término "generaciones". Así, la hoy denominada tercera generación comprende los derechos al desarrollo, a la paz, a disfrutar de un medio ecológicamente sano y equilibrado, así como el derecho a disfrutar del patrimonio común de la humanidad.

La enseñanza de los Derechos Humanos se encuentra con una serie de obstáculos, entre los que se pueden destacar la indefinición curricular de los derechos, las recargadas programaciones didácticas, el temor a las posiciones de contenido ético y político. Estas dificultades exigen un posicionamiento claro de los educadores y el esfuerzo necesario para ser capaces de favorecer una integración curricular plena, dirigida a favorecer una educación integral de los alumnos. "Educación entendida como un proceso técnica y, sobre todo, éticamente configurado" (p. 48). La obra resulta de gran ayuda para que los educadores continúen con valor esa labor.

El reto parece situarse en conseguir que la enseñanza de los

Derechos Humanos no se limite a una propuesta de buenas intenciones, sino que se persiga favorecer la adquisición de disposiciones estables en los alumnos. Se considera esencial integrar la enseñanza de los Derechos Humanos dentro de un curriculum más globalizador, en el que se dé la interdependencia de los aprendizajes y se favorezca la formación integral de los alumnos, a través de la relación con la enseñanza de otros temas transversales, y favoreciendo la implicación de todos los agentes educativos.

Esta formación integral se consigue a través de la atención a tres elementos clave: la transmisión de una serie de conocimientos, la adhesión de unos valores, que implicará unas actitudes, unas disposiciones estables de acción, hábitos y la adquisición de competencias instrumentales y habilidades operativas especialmente participativas. Resultaría de gran ayuda añadir la referencia a modos concretos a través de los cuales poder evaluar los aprendizajes adquiridos.

Por su carácter integrador y de referencia a todos los elementos que configuran una educación que atiende a la persona en su conjunto, quizá el término de "Educación de/en los Derechos Humanos" recoja más acertadamente la pretensión de los autores, ya que el término de "Enseñanza de los Derechos Humanos" podría crear cierta confusión al poder limitarse únicamente al componente cognoscitivo de la educación. Tal y como mantiene Fernando Gil en "La enseñanza de los Derechos Humanos" en *Revista Española de Pedagogía*, 190, pp. 535-561, la educación *en* los Derechos Humanos ofrece los mínimos racionales interculturales que sirven para contextualizar la educación en general y el derecho a la educación en particular. La educación *sobre* los Derechos Humanos hace referencia a la transmisión de contenidos inscritos en documentos nacionales e internacionales relativos a Derechos Humanos. La educación *para* los Derechos Humanos atiende a la adquisición de aquellas competencias que capacitan a las personas para la defensa de esos derechos y la educación *en* los Derechos Humanos se preocupa de la creación de climas apropiados en los que se haga posible el respecto y la aplicación de los derechos. ■

ARANTZAZU MARTÍNEZ ODRÍA

Rg001

Esquemas de Pedagogía Social

José Luis García Garrido
Carmen José Alejos Grau y
Alfredo Rodríguez Sedano
Eunsa, Pamplona, 2001

En *Esquemas de Pedagogía Social* los autores, J.L. García Garrido, C. J. Alejos Grau y A. Rodríguez Sedano, aceptan el reto de recoger en poco más de cien páginas y de forma esquemática –tal como indica el título– las

cuestiones fundamentales que actualmente se plantea la Pedagogía Social para que puedan servir al lector –especialmente al alumno universitario– a modo de introducción en el amplio campo de esta disciplina.

Cada uno de los veinticinco temas que componen el libro sigue el mismo esquema básico, empezando por las cuestiones más generales para ir concretándose cada vez más en cuestiones particulares y terminar con una pequeña selección de textos de autores destacados en el área de investigación correspondiente, junto a una breve bibliografía para cada tema. También la estructura general del libro sigue una trayectoria similiar, de lo más general a lo más específico. Una primera parte agrupa los temas relacionados con los conceptos básicos de la Pedagogía Social: la definición y el objeto de la disciplina, su naturaleza y límites, el recorrido histórico básico, etc. A continuación sigue un breve apartado que agrupa tres temas relacionados con todo el aparato político–legislativo, desde referencias tan amplias como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y el pensamiento social cristiano del mundo occidental, hasta cuestiones más particulares de legislación estatal y europea.

Cabe precisar aquí que no sólo en estos temas introductorios y de fundamentación, sino también a lo largo de todo el libro se percibe el protagonismo de la noción de persona. Ésta ocupa un papel central en la sociedad "como sujeto y motor de los cambios" y, por tanto, en la Educación Social, puesto "que es sobre quien recae la acción educativa que se pretende dar con la Pedagogía Social, fundamentalmente a través de la educación no-formal". Esta visión que parte de planteamientos humanistas acerca de la persona se presenta como alternativa clara al sociologismo imperante en el siglo pasado. Frente a las tendencias que diluyen en los movimientos sociales la evolución de la humanidad, se pretende recuperar el protagonismo de la persona como explicación de esos cambios. No se trata de volver a la repetida batalla entre el individuo y la sociedad, sino de entender la interdependencia y complementariedad que se establece entre ambos conceptos, siendo la persona (y, por ello, el conjunto de las personas) imprescindible para el desarrollo de la sociedad y la consecución del bien común, y la sociedad imprescindible para el desarrollo personal de los individuos.

En el apartado donde se tratan los ámbitos de la Educación Social (escuela, comunidad, medios de comunicación, nuevas tecnologías, etc.), ésta queda referida a un marco muy amplio de referencia que se intercala también con otros ámbitos como el de la formación moral y ética, la educación cívica, etc.

El siguiente apartado reúne los temas más actuales que repercuten en la Educación Social, desde los temas más tradicionales como la importancia de la familia o la función del trabajo y el ocio, hasta

otros más emergentes como la educación para la cooperación al desarrollo, el voluntariado social, la educación ambiental o la participación política.

El último apartado trata algunas de las tareas específicas que pueden esperarse del Pedagogo Social. Entre ellas se encuentran la educación compensatoria, la educación de adultos, la animación sociocultural y el trabajo social con inadaptados o marginados. A pesar de que el libro se centra únicamente en las tareas que presentan estos cuatro temas, su visión no parece cerrarse aquí, y se percibe un esperanzador optimismo respecto al futuro del profesional de la Educación Social, y respecto a las puertas que se irán abriendo debido a los cambios previstos en las necesidades educativas futuras.

Por ese motivo, la función profesional del pedagogo social requiere una formación amplia y abierta, a la vez que crítica, que le permita poder actuar frente a los cambios que se van sucediendo, asumiendo el protagonismo de esos cambios en la parte que le corresponde como educador. Pienso que el libro responde a este planteamiento de formación puesto que cumple las expectativas del lector que busque encontrar una visión amplia y ordenada de la Pedagogía Social, sin dejar de obtener la clarificación detallada de ciertos puntos clave que merecen mayor concreción. Tarea difícil, sobre todo, si se tiene en cuenta el reducido número de páginas con las que se consigue el objetivo. ■

CAMEN URPI

Rh001

Ética profesional en Ciencias Humanas y Sociales

Juan Manuel Cobo Suero
Huerga y Fierro, Madrid, 2001

Juan Manuel Cobo Suero es Catedrático en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid) donde enseña Ética Profesional y Política de la Educación. Es autor de numerosas publicaciones, siendo *Ética Profesional en Ciencias Humanas y Sociales* la más reciente.

Con este libro el profesor Cobo Suero busca "introducir a la ética profesional de algunas profesiones en el ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales" (p. 8) mediante la presentación y comparación de cinco códigos conductuales correspondientes a las profesiones de la Educación, la Psicología, la Psicopedagogía, el Trabajo Social y la Logopedia.

Trata, entre otras cosas, la necesidad imperante y evidente de tener unas guías o pautas de comportamiento para el ejercicio profesional en donde la ética sea el eje vertebrador de su conducta. A lo largo del libro realiza un estudio comparado de los códigos mencionados centrándose en el estudio de su función, sus fundamentos y la aplicación práctica de los mismos en la vida profesional y personal del profesional.

El autor comienza presentando nociones claves y básicas para una mejor comprensión del tema que abordará posteriormente en detalle. El concepto de "profesión", "ejercicio profesional", "ética," "ética de las profesiones", "deontología" son definidos de manera clara y precisa de forma que el lector, estudiante o profesional, empezará enseguida a familiarizarse con el campo que trata.

En este primer capítulo se muestra de manera notoria la exigencia mutua de la ética y las ciencias en un código de conducta profesional y la necesidad de ambas para una correcta actuación; "las éticas profesionales son éticas aplicadas que estudian y proponen los comportamientos correctos y las soluciones mejores a los dilemas y problemas éticos que puede presentarse en el ejercicio de cada profesión, a la luz de los principios éticos de la ética de las profesiones y de los criterios profesionales con origen en la ciencia o disciplinas científicas que ha de aplicar el profesional o en el mismo ejercicio profesional. Las éticas profesionales son, por tanto, *disciplinas filosófico-científicas*" (p. 30). Termina el capítulo resaltando el sentido de deber de los códigos, pero no como una obligación que se impone al profesional sino como una responsabilidad que él mismo, voluntaria y responsablemente, acepta.

En el segundo capítulo, el autor nos habla de la necesidad de los códigos y de cinco funciones sociales que desempeñan, del sentido y propósito de estas funciones y su presencia en los códigos que estudia, "Unas funciones que responden a la razón de ser y a la definición de los mismos códigos que reconocen en ellas sus objetivos principales" (p. 45).

El momento en el que el autor aborda más directamente la introducción a la ética profesional es en el tercer capítulo, donde habla de dos principios fundamentales de la ética general; respetar la dignidad, la igualdad y los derechos humanos y proceder con justicia. Y otros dos específicos de la ética de las profesiones; poner los conocimientos y habilidades profesionales al servicio del bien de los clientes o usuarios y proceder siempre con conciencia y responsabilidad. Después de comentar cada uno de los principios, habla de la necesidad de éstos en cualquier código de conducta profesional y expone cómo se reflejan en los códigos estudiados.

El aspecto personal del profesional se trata en el siguiente capítulo. Comenta brevemente la importancia de la satisfacción, la realización personal en el desempeño del ejercicio profesional y trata los problemas de conciencia que pueden presentarse en el trabajo, exponiendo, además, un interesante ejemplo práctico. Termina sugiriendo unas pautas de comportamiento para el profesional que se encuentra ante una difícil elección de conciencia que puede resultar de gran ayuda.

Por último el autor, hace una valoración de este estudio. Alaba positivamente los códigos comparados y hace mención sobre algún

aspecto que, en su opinión, debería modificarse o añadirse de forma más clara y contundente. Para completar dicho estudio, el libro contiene un anexo donde aparecen los cinco códigos comentados, permitiendo así completar o contrastar aspectos que el lector quiera conocer.

Ética Profesional en Ciencias Humanas es un libro muy adecuado para cualquier persona que se dedique o interese por la deontología profesional. Cobo Suero trata temas de gran interés, y hace sugerentes observaciones acerca de la responsabilidad, la competencia profesional, la calidad de servicio, y actitudes básicas que deben adquirirse para un correcto desempeño del ejercicio profesional, que finalmente deben también impregnar la vida personal pues "es imposible transmitir unos valores que no se comparten" (p. 109). Es en definitiva una agradable y provechosa lectura que sin duda resultará útil para todo aquel que se preocupe por mejorar su ejercicio profesional tanto en competencia como en calidad humana.■

NATALIA GONZÁLEZ MARTÍNEZ

RiOO1

Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional

José María Quintana Cabanas
Herder, Barcelona, 2001

El autor se atreve a afrontar un tema –el de las creencias– que durante algunas décadas ha sido un tabú a la hora de proponerlo de forma positiva como uno de los fines de la educación. Su tentativa no resulta una empresa aislada porque después de la acusada campaña marcada por el eslogan de la neutralidad, que escondía más bien una negación de ciertas ideas, muchos educadores, desde la práctica y desde la teoría, vuelven a reclamar la necesidad de: la educación en valores, la educación moral, la educación cívica, y también la educación religiosa. Esta última solicitud aparece más tarde pero va alcanzando una mayor extensión y fuerza. En este contexto, que el autor logra reflejar acertada y equilibradamente, se sitúa el titular que nos ocupa, y por tanto, es un asunto clásico de la filosofía, y actual como propuesta, como se verá a continuación.

Siguiendo el rastro de las últimas publicaciones del profesor Quintana, además de sus trabajos en Sociología de la educación, de la que es actualmente catedrático en la UNED en Madrid, se observa que guarda una continuidad con los títulos más recientes que se

corresponden con el área de Filosofía de la educación: *La axiología como fundamento de la Filosofía* (Madrid, 2000); *Pedagogía axiológica* (Madrid, 1998); *Por una Pedagogía humanística* (Madrid 1997) y *Pedagogía moral* (Madrid 1995).

Además, aunque es de interés para todos los involucrados en tareas educativas mediante la acción o la reflexión, este libro se enmarca en el terreno de lo especulativo, como se refleja en las abundantes citas, no sólo en la bibliografía final, sino también a lo largo de las doscientas diecinueve páginas, recogiendo algunas ideas y fragmentos de los escritos, de aproximadamente ciento sesenta autores, la mayoría filósofos, como muestra representativa de los principales planteamientos sobre el tema a lo largo de la historia. Se trata de un estudio erudito, en el que se agradece la selección y la presentación extensa de perspectivas, echándose en falta, en algunos espacios, no en todos, la posición del autor respecto a los aspectos críticos presentados. Esa ausencia en gran parte se soluciona con las conclusiones, que libres de referencias a otras autoridades, muestran las tesis genuinas de Quintana. La investigación ofrecida es seria, sostenida por un hilo conductor bien explicado en el desarrollo del índice, en el que la introducción y las conclusiones, abren y cierran con satisfacción el trabajo de estudio aquí ofrecido.

La introducción introduce, valga la redundancia. El punto de partida es dar una visión positiva de las creencias, y por tanto, mostrar que la educación tiene que asumir su labor de promoción y guía de esta dimensión en las personas. Se procura asentar las bases de una Pedagogía que denomina, y aquí radica lo novedoso de la sugerencia del autor, *Pedagogía Cosmovisional*, previa a la Pedagogía Religiosa de tipo confesional ya existente. Se trata de abordar desde la Filosofía de la Educación, el tema algo olvidado, al menos en el ámbito español, de las creencias y fines transcendentes de la educación. Se intenta pensar la posibilidad, y necesidad de creer, y cómo la educación tiene que ver en gran medida en ese proceso. Entran en consideración, como ocurre con otras capacidades humanas que requieren la ayuda formativa, la libertad del educando, el contexto social y el pluralismo.

En síntesis: "A la antropología, pues, le toca establecer niveles de creencias, y a la educación le corresponde seleccionar las mejores y proponerlas a la consideración y apropiación de los educandos. Dada la índole de la naturaleza humana, sin la ayuda de la educación ella no puede llegar a su perfecta sazón. También en las creencias como en todo lo demás" (p. 14).

A continuación, cuatro son los apartados, no numerados, que versan sobre: las creencias, el sentido de la vida, la cosmovisión y la religión, para "aterrizar" en una quinta sección que acomete lo educativo. Como era de esperar, hablar de las creencias apela al tema del sentido, y éste depende de la cosmovisión, y apenas encontramos cos-

movisiones, en la historia de la cultura humana, que no estén vinculadas a la religión, es decir, a la relación con Dios o con las divinidades, incluso en la posición de quienes aparten de su vista a lo divino, ya que para negarlo antes hay que afirmarlo. Así que, a pesar de que las extensas denominaciones de los primeros apartados: las creencias como principio orientativo del hombre, la pregunta por el sentido de la vida, la cosmovisión como respuesta a la pregunta por el sentido de la existencia, la religión como un elemento teórico y vivencial de la cosmovisión, y a pesar del subíndice detallado que les acompaña, deriva una inevitable confusión por lo intrincado de los temas. Están tan implicados entre sí, que acaba resultando muy costoso diferenciar las creencias, del sentido de la vida y de la religión. De ahí las reiteraciones, el ir y venir a un asunto similar. El rodeo es gravoso pero necesario para vislumbrar que cuando se intenta atisbar lo espiritual del hombre, la complejidad revela su riqueza y espolea nuestras energías intelectuales.

Insiste el autor en una idea: lo racional, lo afectivo, lo voluntario, lo social, lo cultural, en definitiva lo más específico de la "humanidad del hombre" entra en la gestación, crecimiento, permanencia y cambio de las creencias, del sentido de la vida, de la cosmovisión y de la religión. Simplificarlo es descuidar lo humano.

Respecto a las creencias, el profesor Quintana explica: qué son, su origen y formación, centrándose en lo que sucede en cada persona, su similitud y diferencia con actitudes, valores y convicciones, su relación con la verdad y su posible demostración, su expresión simbólica, su papel en la modernidad, y los peligros que pueden acarrear. La reflexión está salpicada de las aportaciones de los pensadores más ilustres. Resaltan los problemas de la Gnoseología, ya que la concesión de valor humano a la creencia depende de qué se entienda por la verdad, lo racional, la demostración, etc. Cabe rescatar esta afirmación, que despierta como mínimo una reflexión por parte de quienes la lean: "Una creencia no es evidente ni está racionalmente fundada. Pero puede tener ciertas bases racionales y, así escapar de la mera gratuidad lógica, cosa esta última que desacredita algunas creencias" (p. 193). Se agradece el esfuerzo por mostrar cómo creer es algo propio del ser humano, aunque no está del todo claro, el fundamento de la fe humana, ese dinamismo psicológico mediante el que aceptamos una verdad porque nos la cuenta alguien que merece nuestra confianza, debido a diferentes motivos. Esa fe humana, basada en un acto de voluntad –acepto esto que me dices– guiada por la razón, razonable,–quiero conceder que eso que explicas es verdad, porque sabes más, porque testimonias que lo viste, etc.– confianza razonable entre otras cosas por necesidad para la permanencia, y progresión de la vida social.

De nuevo, se encuentra en el análisis del sentido del mundo, una indagación cuidada y casi

exhaustiva. Se comienza exponiendo la noción de sentido, se continua con la búsqueda del sentido del mundo, los intentos y los límites para hallarlo. El punto álgido del discurso considera el problema del sentido de la existencia humana, de la muerte, y de los valores, y por último la idea de la trascendencia. Esta vez, las disciplinas rozadas son la Cosmología, la Ética, y la Teodicea, interpelando como es lógico, a los existencialistas. Sobresale de las conclusiones esta tesis que refleja lo central del debate acerca del sentido: "Podemos admitir, con muchos autores, que lo que expresa el sentido de la vida son los valores, vistos como base de la razón de ser de las cosas; el valor será lo que da sentido al ser, y los valores generan los fines de la vida. Nosotros preferimos pensar que es la propia realidad, como bien, la que determina fines y da lugar a valores. La realidad tiene sentido, con lo cual confiere se sentido a todo" (p. 199).

Enlazando con la temática precedente, se exponen las teorías acerca de la cosmovisión, siguiendo un esquema similar: qué es y contenidos de una cosmovisión, elenco y descripción de las concepciones del universo más representativas –desde las idealistas o espiritualistas, hasta las materialistas e inmanentistas–, el tema del destino y de la predestinación, y las cosmovisiones transcendentes. El autor se decanta por los planteamientos de las cosmovisiones transcendentes, aportando entre otras razones, cómo se amoldan al modo de ser humano. Puntualiza la diferencia entre transcendental y transcendente. Una de sus conclusiones es que todo ser humano posee una cosmovisión, implícita o explícita, no lo puede evitar.

El apartado más extenso es el que se ocupa de la religión. Las cincuenta y dos páginas repasan los siguientes aspectos: vivencia, naturaleza y esencia de la religión, diversos tipos de religión, la fe, la vinculación entre ser humano y religión, explicaciones psicológicas y sociológicas del origen de la religión, la relación fe y razón, el cristianismo, y las sectas. No deja, como vulgarmente se suele decir, títere con cabeza, en el sentido de que se esclarecen todos los aspectos afines al tema antropológico y sociológico de la religión. Por ello, a un desarrollo argumentativo sólido y copioso, le faltan, a mi juicio, dos ingredientes: no se nombra el hecho de la credibilidad de la Revelación, que tiene más fuentes que los citados milagros, así como no se cita un documento que da mucha luz "racional" al asunto de las relaciones entre fe y razón, *Fides et ratio* de Juan Pablo II. Merezca un elogio el autor por el examen tan certero del proceso por el que las personas pueden y debe educarse según una fe.

El final, viene a ser la corona educativa en la que se asume que el hombre ha de ser religioso de la forma mejor, según dos vías: según una religión concreta –se sobreentiende que los padres han optado por este camino– o según una orientación previa y general que fomente la actitud transcendente. La educación transcendente:

"Estriba en hacer planteamientos y sugerencias, y sobre todo, en evitar que el sujeto sea víctima de prejuicios o caiga en juicios precipitados, infundados y erróneos" (p. 205). La referencia es hacia los pedagogos que "creen" que toda creencia es irracional y alienante. La religiosidad es natural pero no espontánea –como muchas otras facetas humanas– por lo que se educa desde la infancia. La tarea educativa no tiene por qué, tampoco con este fin, contradecir por sí misma la libertad del educando. Los argumentos constituyen una especie de apologética de la educación de las creencias, realizada con finura, ciencia y sentido común.

José María Quintana ha logrado que ésta sea una obra de Pedagogía humanista al rescatar un tema muy humano, el de las creencias, que hace pensar. ■

AURORA BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA

Rj001

Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar

María Victoria Trianes,
María Luisa De la Morena y
Ángela María Muñoz
Aljibe, Archidona, 1999

Este libro, como indica su título, intenta explicar el complicado y amplio campo de las relaciones interpersonales y la inadaptación social y escolar. Las propias autoras declaran, en la introducción al primer capítulo, su intención de adoptar una perspectiva propia de la Psicología de la Educación y del Desarrollo, con el objetivo de contribuir a la formación de profesionales psicólogos, psicopedagogos y pedagogos. Se trata de aportar orientaciones prácticas a los profesionales que van a trabajar en el apoyo y asesoramiento al mundo educativo con vistas a, por un lado, optimizar el *curriculum* y la educación y, por otro, a promover en los alumnos un crecimiento personal saludable, y un ajuste social y escolar aceptable.

El desarrollo de los distintos temas está organizado en seis capítulos: los dos primeros realizan una aproximación conceptual a los aspectos centrales de la obra: las relaciones sociales competentes y la inadaptación social. El tercero y el cuarto se adentran en el área de la intervención sobre la inadaptación social, mientras que los dos últimos muestran un panorama general sobre la evaluación de las relaciones interpersonales.

El capítulo uno, titulado "las relaciones sociales competentes", realiza un breve recorrido por los principales componentes y términos relacionados con la adaptación social. Este tema es especialmente complicado dada la enorme cantidad de conceptos que siendo utilizados como sinónimos no son exactamente idénticos y, dada también la falta de acuerdo en la definición de qué son las relaciones sociales competentes. En un primer momento, se describen someramente términos como inteligen-

cia emocional, competencia social, competencia comunicativa, comportamientos prosociales, desarrollo moral; así como las interrelaciones existentes entre la adaptación social y la escolar, la competencia social y el autoconcepto. A continuación, se analizan cómo distintos contextos (familiar, escolar y de los iguales) contribuyen al desarrollo de unas adecuadas relaciones sociales.

El capítulo dos, "la inadaptación social", aborda el problema de las conductas inadaptadas por defecto, de las inadaptadas por exceso, así como las dificultades sociales de los niños con necesidades educativas especiales, la marginación y la predelincuencia. Este tema resulta de especial relevancia dada la preocupación y la alarma social que existe ante cuestiones como la violencia, la agresividad, el aislamiento, la soledad y la desobediencia juvenil de las normas y usos sociales.

El capítulo tres estudia los principales enfoques y técnicas utilizadas en la intervención de problemas de inadaptación social, mientras que el cuarto, trabaja la intervención centrada en el contexto, desarrollando temas como la solución de problemas interpersonales, el desarrollo de la inteligencia emocional, la educación de la asertividad, de los comportamientos prosociales, la cooperación entre iguales y la educación moral.

Finalmente, los dos últimos capítulos se dedican a la evaluación, tanto centrada en el alumno como en el contexto. De este modo, se trabajan distintas técnicas de evaluación aplicadas a los padres, profesores, iguales o al propio sujeto. Del mismo modo, se explica la importancia de variables del centro educativo, del aula y del entorno familiar.

Esta obra supone, en definitiva, una invitación, a la reflexión sobre la relevancia que las relaciones sociales, el cuidado de los otros, la ayuda y la cooperación tienen para el desarrollo futuro tanto de la propia persona como de los demás, así como para fomentar una convivencia pacífica y un desarrollo pleno de la personalidad. El libro, escrito en un lenguaje claro y fácil de entender, está especialmente dirigido a los orientadores de los centros, los cuales deben ejercer su papel como guías y asesores, colaborar con los profesores y estimular la participación de los padres y de los propios alumnos. Ahora bien, el lector no va a encontrar en esta obra un programa práctico de aplicación e intervención, ni un estudio exhaustivo y riguroso del tema de las relaciones interpersonales, sino una visión general de las distintas variables implicadas; variables en las que, posteriormente, deberá profundizar, acudiendo a otras fuentes e investigaciones, si desea alcanzar un conocimiento más profundo, tanto teórico como práctico, del área de la competencia social.

No obstante, el libro resulta sugerente. Una de sus principales virtualidades es que deja plasmado un esquema sobre los principales aspectos a trabajar en una adecuada intervención educativa, abor-

dando cuestiones que no siempre han sido objeto de estudio en los programas existentes en este ámbito: la necesidad de prevención, de colaboración entre centro escolar, familia e iguales, la relevancia de variables contextuales como el clima escolar, así como la importancia de la evaluación y el seguimiento de los programas de intervención. ■

NOELIA LÓPEZ DE DICASTILLO RUPÉREZ

Rk001

La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo

Raffaele Simone
Taurus, Madrid, 2001

Raffaele Simone ofrece de nuevo un libro relacionado con la lingüística, pero en esta ocasión abordando un estudio audaz. Basándose principalmente en el uso del lenguaje a lo largo de los siglos y las diversas modalidades que ha ido adoptando, plantea la división de la historia en tres etapas o fases. La primera de ellas estuvo marcada por la aparición de la escritura, la segunda por la popularidad que la imprenta dio a los textos escritos, y la tercera por la inmersión y difusión actual de los medios audiovisuales, y la aparición de la informática y la telemática.

A lo largo del análisis que desarrolla dentro de cada una de estas etapas, intenta dilucidar las formas de conocimiento que se han ido sucediendo. Aunque no es capaz -y así lo indica expresamente- de predecir el modo de conocimiento que se está creando en esta tercera fase, sí que menciona algunas de las habilidades cognitivas que hemos ido perdiendo a lo largo de la historia.

Comienza su libro analizando los sentidos externos, el papel que a lo largo de la historia les han dado los diversos pensadores que han escrito acerca de ellos. Antes de la aparición del lenguaje verbal, el sentido predominante era la vista (defiende que la primera forma de lenguaje de la humanidad fue el gestual); en cuanto apareció el lenguaje oral, fue el oído el sentido predominante, desarrollándose un nuevo modo de percepción, secuencial, discursivo. El lenguaje escrito tiene la misma estructura secuencial que el oral. En cambio, en la actualidad se ha vuelto de nuevo al lenguaje visual, y por tanto se abandona de algún modo el uso de la inteligencia secuencial que había desarrollado la humanidad en favor de otra más simultánea, inmediata, menos discursiva e incluso racional. Incluso el sentido de la vista se había amoldado al lenguaje alfabético; los estímulos visuales y auditivos del lenguaje visual actual pueden llegar a dificultar en gran medida la capacidad de leer.

El autor señala también que el habla actual se ha visto influenciada por este nuevo lenguaje visual:

los nuevos medios de comunicación -internet, teléfonos móviles, chat- han supuesto un increíble impulso del habla en detrimento de la escritura; pero se trata de un lenguaje empobrecido, en ocasiones sin finalidad ni objetivo (charloteo), que difícilmente servirá para transmitir conocimientos. En su último capítulo plantea que también el lenguaje actual ha adoptado una forma visual e interactiva: es más genérico, vago desde el punto de vista referencial, rechaza la estructura jerárquica, sintáctica y textual; es informal. Entre otras consecuencias, menciona el posible aislamiento cultural de la juventud, pues utiliza un nuevo lenguaje en ocasiones inaccesible para los adultos; y al mismo tiempo, a los jóvenes les puede suponer un gran esfuerzo comprender el lenguaje utilizado en muchas ocasiones en la escuela, que es más tradicional.

En el capítulo cuarto Simone analiza en profundidad el paso de la inteligencia secuencial -alfabética- originada por el lenguaje, al lenguaje visual. Tras una exhaustiva comparación de ambos, concluye que el actual lenguaje visual es más amistoso: de fácil acceso, poco costosa su elaboración, requiere poco esfuerzo por parte del espectador (que adopta un papel casi totalmente pasivo), etc. Al estar la lectura ligada completamente a la forma de conocimiento secuencial, y al estar ésta en declive, esta nueva situación puede llevar a la humanidad a tener que desarrollar un nuevo modo de adquisición del conocimiento, perdiendo así el que había estando desarrollando durante siglos.

La aparición de la escritura posibilitó a la humanidad liberarse de una enorme cantidad de conocimientos. Anteriormente tan sólo era posible almacenarlos por medio de la memoria individual, y sólo se podían comunicar por transmisión oral: eran muy volátiles. La escritura posibilitó el avance cultural, el almacenamiento y transmisión del legado de nuestros antecesores. Aun así, el saber estaba al alcance de unos pocos. Con la imprenta los textos escritos se hicieron casi populares. En el tercer capítulo del libro, Simone muestra que los avances tecnológicos actuales, por un lado han aumentado los conocimientos que están a nuestro alcance, pero al mismo tiempo el uso de la tecnología ha supuesto un aumento también de los pre-conocimientos necesarios para acceder a la información. No es más fácil acceder actualmente al conocimiento porque es necesario previamente aprender cómo acceder a él. Paradójicamente, los ancianos -portadores de la experiencia y conocimientos adquiridos a lo largo de su vida- se encuentran en ocasiones totalmente incapacitados para acceder a este banco informativo, en una situación de aislamiento.

En el capítulo quinto plantea que en esta tercera fase se está produciendo también un cambio de concepción del libro escrito. Antiguamente no estaba tan desarrollada la conciencia de la propiedad intelectual del autor: eran

muy comunes las compilaciones, los comentarios, o la simple copia de los libros. Con la aparición de la imprenta, y quizás por un interés de los editores de que se respetaran los derechos de sus producciones, fue difundiéndose la concepción de la autoría: el libro se presenta hasta nuestros días como una entidad cerrada, que no se puede modificar. Actualmente el libro está dejando de nuevo de ser una entidad cerrada al haberse proliferado tanto el soporte informático: se puede copiar y fácilmente interpolar otros textos o comentarios, etc. Internet favorece la aparición de textos que recopilan chistes, sucedidos, dichos, etc. de muy diversos autores. Por otro lado, la proliferación de manuales y libros de referencia, hacen que el libro tenga una entidad más pasajera: no son para leer de corrido, sino para consultar en determinados momentos. Y son libros que tienen que ser actualizados -normalmente intervienen muchas personas- continuamente.

Simone nos presenta un libro realmente sugerente, aunque algunas de sus afirmaciones o análisis pueden discutirse al no estar sólidamente fundamentados (por ejemplo, afirma que el habla es el fundamento mismo de la mentira); pero esa no es su intención. Pretende sin más que el lector reflexione ante los cambios producidos en el último siglo y que saque sus propias conclusiones. Quisiera mencionar por último su concepción evolucionista del desarrollo del ser vivo y un cierto reduccionismo de la filosofía medieval a simples consideraciones morales sobre los temas que los filósofos anteriores trataron. ■

JOSE IGNACIO MIR

RI001

La Tercera Vía hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo

Amitai Etzioni
Editorial Minima Trotta, Madrid, 2001

En este libro el autor condensa en un número breve de páginas todo un estudio sobre como ha de ser una buena sociedad al amparo de los presupuestos de la Tercera Vía. Etzioni es un conocido comunitarista, propulsor de la nueva regla de oro, que defiende un equilibrio entre la autonomía que el ciudadano ha de gozar en toda sociedad y el orden que debe reinar en ésta. Por lo tanto, el profesor Etzioni, fiel a sus principios comunitaristas, aboga por defender que la buena sociedad que se ha de alcanzar con la Tercera Vía es una comunidad de comunidades.

Comienza diciendo que en toda sociedad hay tres elementos que la constituyen: la comunidad, el Estado y el mercado. La buena sociedad es aquella que logra un equilibrio entre estos tres elementos. Combinar estos elementos en

busca del equilibrio es un arte, pero a la hora de hacerlo se debe tener en cuenta el siguiente principio: "tratar a la gente como fin en sí misma". Las relaciones que deben guiar la buena sociedad son relaciones "yo-tú", es decir, de fines y no meramente relaciones de medios, que son las del tipo "yo-cosas". Las relaciones de medios se dan en las relaciones comerciales o económicas del mercado. ¿Cuál es el ámbito donde se dan las relaciones de fines? La comunidad.

El fundamento de la sociedad –apunta Etzioni- es doble. Por un lado, las relaciones yo-tú que se dan propiamente en los lazos familiares; por otro, un conjunto de valores y significados sociales compartidos. Ambos aspectos son propios de cualquier comunidad. Entonces, si potenciamos directamente la comunidad estaremos mejorando la sociedad.

A continuación trata de justificar que las relaciones que se dan en la comunidad son del tipo de "yo-tú". Las relaciones de la comunidad no son como las relaciones que se dan en el voluntariado, porque no se trata a todos como fin, unos sólo dan y otros sólo reciben. Las relaciones que se dan entre los individuos de una comunidad se engloban dentro de lo que llamamos mutualismo que, a diferencia con el voluntariado, se basa en un compromiso moral no limitado de antemano. En opinión de Etzioni una buena sociedad se sustenta mejor en base a organizaciones de servicios mutuos que mediante el voluntariado.

De este modo, también dentro de la comunidad se da ese núcleo de valores morales compartidos. Toda comunidad tiene un conjunto de valores morales, ya que está cimentada sobre el principio "tratar a la gente como fin en sí misma". Etzioni nos previene del peligro del *legalismo*. Para él la conciencia moral es anterior a la ley, y ésta sólo debe promulgarse si sirve para secundar un determinado valor moral. Etzioni -de manera prudente- recuerda que cada uno de los elementos que constituyen la sociedad han de tener un límite, la comunidad, por consiguiente, también. De ahí que la determinación de lo que está bien o lo que está mal no puede descansar en exclusiva sobre la comunidad. En toda comunidad hay derechos y responsabilidades. No se puede negar los derechos básicos a nadie, aunque su conducta no sea la esperada por el resto de la comunidad. Se debe rechazar todo tipo de exclusión social. De esta manera se hace efectivo y práctico el principio de tratar a todos como fin, es decir, tratar a todos de la misma manera. Para establecer esas restricciones en la comunidad se pueden entablar diálogos morales, propuestos a modo de encuestas públicas. Se aporta algún ejemplo concreto de la sociedad americana. Además, los diálogos morales son necesarios para generar cambios en las conductas personales y colectivas.

Dando un paso más se establece cómo es el Estado y el mercado que se combinan con la comunidad descrita para generar una

buena sociedad. El Estado –según Etzioni- se debe encargar de la seguridad, de la salud, de garantizar el cuidado medioambiental y coordinar las acciones para su protección, y de mejorar la "certidumbre", o sea, la celeridad en la detención del delincuente y en la posterior ejecución de la justicia. Además, es tarea del Estado controlar el mercado, ya que un mercado sin control puede perjudicar las relaciones "yo-tú" hasta conseguir que las relaciones "yo-cosas" acaben dominando la comunidad. Tanto el Estado como la comunidad no deben de perder de vista el fin último de la sociedad que es cuidar de todos los ciudadanos como si se tratasen de un fin en sí mismo, por eso la labor más importante de la sociedad es potenciar la comunidad, porque es en ésta donde, realmente, se dan las relaciones de fines.

Se postula que la economía se ha de basar en el conocimiento y no en los bienes materiales. La ventaja está en que el conocimiento es un bien que se puede compartir y nunca se agota, en cambio los bienes materiales son proclives a consumirse.

Ahora bien, tratar a la gente como fin en sí misma equivale a establecer una semejanza entre todos y por tanto, se defiende una igualdad entre todos. La buena sociedad será aquella que arbitre medidas que eviten la progresión creciente de los niveles de desigualdad entre los ciudadanos.

Finalmente, como conclusión, nos resume que para cambiar la cultura actual, en la que parece que los bienes materiales son los únicos fines que interesan, es necesario generar un diálogo en busca de una contracultura que quiera llegar a constituir la buena sociedad; para ello –siguiendo la postura de Etzioni- se ha de tener en cuenta todos los postulados que se reflejan en el libro.

Desde luego que la temática es actual y que en estos últimos años son varios los autores que enarbolan la bandera del cambio cultural. Que la solución está en buscar una cultura de fines y no de medios parece claro, pero no parece tan viable cuando todavía perviven los ideales de la cultura del "*mercado*". Tras la lectura del libro se echa en falta una fundamentación que responda a la pregunta acerca de por qué la sociedad se ha de organizar en base a unas relaciones de "yo-tú". ¿Acaso es que la persona humana es dialógica? Sobre esto no se nos dice nada, aunque es claro que la fundamentación puede encontrarse en otras obras del mismo autor.

Llama la atención la propuesta de Etzioni, abogada desde un comunitarismo. Al parecer no se sabe cómo se puede admitir que el fundamento de la sociedad sea tratar al hombre como fin en sí mismo desde el *caballo* del comunitarismo. Hubiera sido deseable que el autor se detuviera en explicar la cuestión acerca de qué significa tratar a la persona como fin en sí misma. Es cierto que este no es el tema nuclear del presente estu-

dio, pero deja las puertas abiertas para ulteriores estudios.

El autor, consumado experto en la materia, trata de mostrar que sus ideas tienen una base científica, y para ello acude a la experiencia con el fin de argumentar, con ejemplos reales de su país, toda su postura. Se agradece la claridad y el orden en la exposición de las ideas. ■

JOSU AHEDO RUIZ

LRa001

ICT@Europe.edu

A.A.V.V.
Eurydice, Brussels, 2001

LRb001

Pensar la familia

J. Andrés Gallego y J. Pérez Adán
Palabra, Madrid, 2001

LRc001

Ética profesional en Ciencias Humanas y Sociales

J. M. Cobo Suero
Huerga y Fierro, Madrid, 2001

LRd001

La educación familiar en los humanistas españoles

F. Galvache Valero
Eunsa, Madrid, 2000

LRe001

Los Conflictos en las Aulas de ESO

R. García López y R. Martínez Céspedes
L'Ullal, Valencia, 2001

LRf001

Pedagogía Cristiana come Pedagogía Dell'essere

M. Giuseppe
La Scuola, Brescia, 2001

LRg001

Los Desafíos del Aprendizaje

G. Hernández de Lamas
Mater Dei, San Luis, 2000

LRh001

El arte de enseñar a amar

J. J. Javaloyes
Palabra, Madrid, 2000

LRi001

Derechos humanos: preguntas y respuestas

L. Leah
Unesco, Bilbao, 1999

LRj001

L'altre, un referent de la pedagogia estética

A. Moreu y C. Vilanou
Iduna, Barcelona, 2000

LRk001

Le droit de choisir l'école

J. D. Nordann y A. Fernández
L'Age d'Homme, Suisse, 2000

LRl001

La jerga de la reforma educativa

J. L. Diéguez Rodríguez
Ariel, Barcelona, 2001

LRm001

Campus virtuales y Enseñanza universitaria

M. Cebrián de la Serna (editor)
Servicio Pub. Universidad Málaga, 2000

LRn001

Aprender en la virtualidad

J. M. Duart y A. Sangrá
Gedisa, Barcelona, 2000

LRo001

Aprenentatge i virtualita. Disseny pedagògic de materials didàctics per al www

J. M. Duart y A. Sangrá
Ediuoc, Barcelona, 2000

ESE. Información para los colaboradores

POR INTERNET slara@unav.es **POR CORREO** EDIFICIO DE BIBLIOTECAS. UNIVERSIDAD DE NAVARRA. 31080. PAMPLONA. ESPAÑA

01. Estudios sobre Educación acepta el envío de estudios de investigación, notas y recensiones de novedades editoriales.

02. Los artículos han de ser originales y no deberán estar siendo considerados para publicación en otra revista o libro, nacional o extranjero. Pueden enviarse en lengua española ó inglesa. Se pueden enviar por correo electrónico (slara@unav.es) o por correo ordinario (en papel y en disquete) a la redacción de la revista. La versión electrónica deberá ser compatible con el procesador de textos Microsoft Word.

03. Entre los trabajos recibidos, sólo se publicarán los que cuenten con el dictamen favorable de dos evaluadores. Durante la revisión se mantiene el anonimato del autor y de los evaluadores.

04. El texto enviado para la sección de Estudios deberá tener una extensión máxima de 7.000 palabras. Deberá adjuntarse un resumen de un máximo de 100 palabras en inglés (o en castellano en caso de que el texto esté en inglés). Se adjuntará una lista de 4 palabras claves en inglés (o en castellano en caso de que el texto esté en inglés).

05. El texto para la sección de Notas deberá tener una extenxión máxima de 3.500 palabras. Deberá adjuntarse un resumen de un máximo de 100 palabras en inglés (o en castellano en caso de que el texto esté en inglés). Se adjuntará una lista de 4 palabras claves en inglés (o en castellano en caso de que el texto esté en inglés).

06. Las notas irán a pie de página. Al final del artículo se incluirá un listado con la bibliografía citada. El estilo de citación de la revista es el establecido por la American Psychological Association (APA).

07. Las Recensiones de libros tendrán una extensión máxima de 1.000 palabras. Se reseñarán libros cuya primera edición (no traducción) se haya publicado en los dos últimos años. Si se incluyen referencias a otros libros en la reseña, se incluirá en el texto, entre paréntesis, editorial, ciudad y año de publicación. La información técnica del libro reseñado incluirá el nombre completo y apellidos del autor del libro, editorial, ciudad, año de edición y número de páginas.

08. Los apartados y subapartados irán enumerados. Ejemplo:
1.
1.1.
1.1.a

09. El autor (o autores) de las contribuciones se identificará por su nombre y apellidos e incluirá su dirección de correo electrónico, así como la Institución a la que pertenezca.

10. El Consejo Editorial se reserva el derecho a sugerir modificaciones en los originales, para adecuarlos al estilo de la sección en que se incluyan y a las normas de presentación de originales.

Tarifas de suscripción 1 año

Europa	Resto del mundo
◯ 19 €	◯ 27 US $

Nombre

Dirección

C.P. Ciudad

Provincia País

DNI/NIF Telefono Fax

E-mail

Relación con la Universidad de Navarra

◯ Graduado ◯ Padre de Graduado ◯ Otros

Forma de Pago

◯ Cheque adjunto nº
a nombre del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S.A.

◯ Contrarreembolso

◯ Transferencia bancaria a favor de: Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra. Banco de Vasconia. Avda. Pio XII, 32. 31008 PAMPLONA. Nº CTA. 0095/4732/89/06000080/16

Nº de Cuenta

Titular de la cuenta

◯ Tarjeta de crédito

◯ VISA ◯ Master Card ◯ American Express Caducidad

Nº de tarjeta

Titular de la tarjeta

Extranjeros

◯ Cheque adjunto nº
a nombre del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S.A.

◯ Tarjeta de crédito

◯ VISA ◯ Master Card ◯ American Express Caducidad

Nº de tarjeta

Titular de la tarjeta

Firma Fecha

Boletín de suscripción

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

ESE

* Envie esta solicitud al Departamento de Suscripciones de **Estudios sobre Educación**
Edificio de Bibliotecas. Universidad de Navarra. 31080 Pamplona. Navarra. España
Tel.: 948 425 600. Fax: 948 425 636 ese@unav.es

ESE. Contenidos 001

EDITA SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA **I.S.S.N.** 1578-7001

Estudios 001

Ea.001
JUAN JOSÉ TORIBIO
Globalizacion, desarrollo y pobreza (Reflexiones desde la libertad)

Eb.001
CONCEPCIÓN NAVAL
La educación (moral y cívica) en una sociedad globalizada

Ec.001
JOSÉ GARCÍA-DURÁN
Educar en la globalización. El programa del progreso material

Ed.001
CHARO REPÁRAZ ABAITUA
JOSÉ IGNACIO MIR MONTES
FERNANDO GARCÍA FERNÁNDEZ
Globalización: nuevas prácticas educativas

Ee.001
ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO
FRANCISCO ALTAREJOS
La globalización: germen de la sociedad solidaria

Notas 001

Na.001
CARLOS CAVALLÉ
¿Hay un nuevo *management*?

Nb.001
MARIA RIZA BONDAI
The human face of globalization: implications in education

Nc.001
AURORA BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA
Voluntariado: 2001, proyecto global de acción

Nd.001
SONIA LARA ROS
Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación

Ne.001
JOSÉ PEREZ ADÁN
Sobre la globalización

Nf.001
JOAN FONTRODONA
La ética del mundo en que vivimos

Recensiones 001

Ra.001
JOSEPH MARÍA DUART PAIDÓS
La organización ética de la escuela y la transmisión de valores

Rb.001
CHARO REPARAZ
ÁNGEL SOBRINO
JOSÉ IGNACIO MIR
Integración curricular de las nuevas tecnologías

Rc.001
GERARDO CASTILLO CEBALLOS
De la Universidad al puesto de trabajo. Estrategias y recursos para acceder al primer empleo

Rd.001
CONCEPCIÓN NAVAL
CARMEN URPÍ (EDS.)
Una voz diferente en la educación moral

Re.001
HEIDI SCHWEIZER
Designing and Teaching an On-Line Course. Spinning Your Web Classroom

Rf.001
FERNANDO GIL
GONZALO IOVER
DAVID REYERO
La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades

Rg.001
JOSÉ LUIS GARCÍA GARRIDO
CARMEN JOSÉ ALEJOS GRAU
ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO
Esquemas de Pedagogía Social

Rh.001
JUAN MANUEL COBO SUERO
Ética Profesional en Ciencias Humanas y Sociales

Ri.001
JOSÉ MARÍA QUINTANA
Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional

Rj.001
MARÍA VICTORIA TRIANES
MARÍA LUISA DE LA MORENA
ÁNGELA MARÍA MUÑOZ
Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar

Rk.001
RAFFAELE SIMONE
La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo

Rl.001
AMITAI ETZIONI
La Tercera Vía hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo

Libros recibidos 001

LRa-h

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

ERIC

REPRODUCTION RELEASE

(Specific Document)

I. DOCUMENT IDENTIFICATION:

Title: Journal: ESTUDIOS SOBRE EDUCACION, number 01, year 2001	
Author(s):	
Corporate Source: SERVICIO DE PUBLICACIONES UNIVERSIDAD DE NAVARRA S.A.	Publication Date: 2001, diciembre

II. REPRODUCTION RELEASE:

In order to disseminate as widely as possible timely and significant materials of interest to the educational community, documents announced in the monthly abstract journal of the ERIC system, *Resources in Education* (RIE), are usually made available to users in microfiche, reproduced paper copy, and electronic media, and sold through the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). Credit is given to the source of each document, and, if reproduction release is granted, one of the following notices is affixed to the document.

If permission is granted to reproduce and disseminate the identified document, please CHECK ONE of the following three options and sign at the bottom of the page.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 1 documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

Level 1

☒

Check here for Level 1 release, permitting reproduction and dissemination in microfiche or other ERIC archival media (e.g., electronic) and paper copy.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2A documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE, AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY, HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2A

Level 2A

☐

Check here for Level 2A release, permitting reproduction and dissemination in microfiche and in electronic media for ERIC archival collection subscribers only.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2B documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2B

Level 2B

☐

Check here for Level 2B release, permitting reproduction and dissemination in microfiche only.

Documents will be processed as indicated provided reproduction quality permits.
If permission to reproduce is granted, but no box is checked, documents will be processed at Level 1.

I hereby grant to the Educational Resources Information Center (ERIC) nonexclusive permission to reproduce and disseminate this document as indicated above. Reproduction from the ERIC microfiche or electronic media by persons other than ERIC employees and its system contractors requires permission from the copyright holder. Exception is made for non-profit reproduction by libraries and other service agencies to satisfy information needs of educators in response to discrete inquiries.

Sign here, → please

Signature: [signature]	Printed Name/Position/Title: DIRECTOR	
Organization/Address: Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra, Edificio de BIBLIOTECAS, CAMPUS UNIVERSITARIO 31080 PAMPLONA - NAVARRA - SPAIN	Telephone: (34) 948 42 56 00	FAX: (34) 948 42 56 36
	E-Mail Address: jpiente@unav.es	Date: 26-III-02

(over)

III. DOCUMENT AVAILABILITY INFORMATION (FROM NON-ERIC SOURCE):

If permission to reproduce is not granted to ERIC, *or*, if you wish ERIC to cite the availability of the document from another source, please provide the following information regarding the availability of the document. (ERIC will not announce a document unless it is publicly available, and a dependable source can be specified. Contributors should also be aware that ERIC selection criteria are significantly more stringent for documents that cannot be made available through EDRS.)

Publisher/Distributor:	DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE NAVARRA
Address:	Departamento de Educación UNIVERSIDAD DE NAVARRA Edificio de Bibliotecas 31080 PAMPLONA - NAVARRA - SPAIN
Price:	27 U.S. $

IV. REFERRAL OF ERIC TO COPYRIGHT/REPRODUCTION RIGHTS HOLDER:

If the right to grant this reproduction release is held by someone other than the addressee, please provide the appropriate name and address:

Name:	
Address:	

V. WHERE TO SEND THIS FORM:

Send this form to the following ERIC Clearinghouse:

ERIC/ChESS
2805 East Tenth Street, Suite 120
Bloomington, IN 47408-2698

Attn: ~~Ben Bogus~~ MYRA Riggs

However, if solicited by the ERIC Facility, or if making an unsolicited contribution to ERIC, return this form (and the document being contributed) to:

ERIC Processing and Reference Facility
4483-A Forbes Boulevard
Lanham, Maryland 20706

Telephone: 301-552-4200
Toll Free: 800-799-3742
FAX: 301-552-4700
e-mail: ericfac@inet.ed.gov
WWW: http://ericfac.piccard.csc.com

EFF-088 (Rev. 2/2000)